

**Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých**

**Budějovicích**

**Katedra českého jazyka a literatury**

Aleš Michna

diplomová práce

**Aktuální profil dětského čtenáře staršího  
školního věku**

České Budějovice 2006

Knihovna JU - PF



3 1 1 5 1 7 2 3 1 1

**Vedoucí diplomové práce: doc. PaedDr. Jaroslav Toman, CSc.**

Cílem této diplomové práce bylo vysledovat aktuální stav a tendence v čtenářství pubescentních dětí na druhém stupni základní školy s přihlédnutím k rozličným faktorům, které na něj mají zásadní vliv. V teoretické části jsme se zaměřili na psychosociální profil pubescenta a na základní činitele určující jeho čtenářství. Praktická část obsahuje rozbor a interpretaci výsledků dotazníkového průzkumu, který byl proveden na pěti základních školách.

The title of these thesis is *The current profile of the pubescent children's reading habits* and the work is taking accounts of the distinctive factors which have the essential influence. In the theoretic part the emphasis is put on the psychosocial profile of a pubescent and on the factors determining children's reading habits. The practical part contains of the analysis and interpretation of the results of a survey that was concluded at five elementary schools.

Děkuji panu doc. PaedDr. Jaroslavu Tomanovi, CSc. za poskytování  
cenných odborných rad při vedení této diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem tuto práci na téma Aktuální profil dětského čtenáře staršího školního věku vypracoval sám, pouze s použitím uvedené literatury.

Dne 22.4. 2006 v Českých Budějovicích

.....*Kiška*.....

## Obsah

1. Úvod do problematiky pubescentního čtenářství.....	6
1.1. Aktuálnost tématu .....	6
1.2. Cíl a metodika práce.....	10
2. Současný psychosociální profil žáka na 2. stupni ZŠ .....	12
3. Vnější vztahový rámec čtenářství.....	22
3.1. Nejvýznamnější činitele ovlivňující čtenářství .....	22
4. Vnitřní vztahový rámec čtenářství a recepce literárního textu.....	35
4.1. Vnitřní vztahový rámec.....	35
4.2. Nečtenáři, čtenáři a recepce literárního textu.....	38
4.3. Recepce literárního textu.....	40
5. Předmět a metody výzkumu.....	45
5.1. Popis a rozbor materiálu.....	48
6. Závěr .....	117
7. Poznámky .....	121
8. Seznam použité literatury.....	126
9. Přílohy	

## 1. Úvod do problematiky pubescentního čtenářství

### 1.1. Aktuálnost tématu

Aktuálnost tématu vychází ze situace, v které se ocitla naše společnost po změně politického systému v roce 1989, a z toho se odvíjejících dalekosáhlých proměn v celé společnosti: orientace lidí na jiné hodnoty, nastolení tržního systému a jeho preferování, směřování k jiným cílům než dříve, jiné metody a způsoby dosahování těchto cílů atd. Také nesmíme zapomenout, že proměna postkomunistické společnosti v plně demokratickou je dlouhotrvající proces trvající, podle různých odborníků, v ideálním případě minimálně čtyřicet let. Mohli bychom tedy co nejstručnějším způsobem, jen pomocí stěžejních slov a pojmů, charakterizovat, co je pro naši společnost v nynější době typické: individualismus, subjektivita, svoboda, únik, egoizmus, narcizmus, nezodpovědnost, bohatství, medializace, reklama, novost, „informační“ a materiální konzum, globalizace, ekonomický růst, postdemokracie, terorismus, lidská práva, technologie, ekologie, genetika, evoluční teorie aj.

Zatímco před rokem 1989 hrála v naší zemi kniha jako (mas)medium velmi důležitou společenskou roli, a zároveň byla její pozice státem patřičně podporována (zejména dětská literatura a všeobecně umění pro děti), v porevolučním období plném změn a okouzlení nad výdobytky západních zemí se na knihu a její podporu poněkud pozapomnělo. Zatímco v západních

zemích, např. politickými elitami v USA a Německu, je v současnosti tato oblast vzdělání brána vážně, u nás se z tohoto hlediska dřívější velký význam a náskok spíše ztratil. Tato změna byla způsobena mnohými příčinami. Například jednou z nich bylo předrevoluční přeceňování knihy samotnými čtenáři, kdy literatura plnila často jiné než literární funkce. Tento stav souvisel s celkovou atmosférou života v totalitním režimu. Nejvýznamnější příčinou však nejspíše bude porevoluční zmnohonásobení možností, jak vyplňovat svůj volný čas. V televizi přibýlo televizních kanálů, v rozhlase zase rádiových stanic většinou komerčního charakteru. Rozšířila se videa, satelity, různá komunikační technika, cestovatelské možnosti atd. Ale současně přibýlo mnoho nových knih. Dříve zakázaní autoři zaplňovali mezery minulé knižní produkce. Rovněž se zvýšil zájem o faktografickou literaturu. Vše dovršilo rozšíření kvalitních počítačů a čím dál více informačně obsáhlejšího internetu do domácností. V 90. letech minulého století začaly knize konkurovat technologie, životní styly a nové možnosti, které se v západních zemích vytvářely postupně během celé druhé poloviny 20. století. Ne nadarmo se v médiích často mluvilo o konci Gutenbergovy civilizace.

Zejména u mladší generace význam knihy ztratil z pohledu mas již dávno své výsadní postavení, které od počátku 50. let postupně nahrazovala televize. V 90. letech se pak její význam relativně ještě více zmenšil, kdy hromadně začaly pronikat do domácností nejdříve počítače a pak mobilní telefony – technické novinky, které jsou v současnosti již velmi chytře z konstruované a

pracují na velmi lákavé interaktivní a komunikativní bázi. Mobilní telefony nejnovější generace již odborníci přirovnávají k malým, zatím však méně schopnějším počítačům (můžeme poslouchat přes ně rádio, mp3 hudební nahrávky, surfovat po internetu, sledovat televizi atd.). Koupíme je již jen s barevným displejem (malý monitor), můžeme nahrávat zvuky, fotit a také existuje riziko, že budete zasaženi dříve specifickou počítačovou nemocí – mobilními viry, které se šíří internetem. Pubescenti tak disponují možností hrát hry sami nebo po síti s ostatními, komunikovat slovně, písemně nebo obrazově s kýmkoliv, kdekoli a kdykoli. Jedná se v podstatě o novodobou náhražku kamaráda, díáře, budíku, jiných médií včetně knihy, kterou je téměř každé dnešní dítě v jistém období posedlé.

Počítače a s ním spojené obrovské víceúčelové možnosti internetu společně s dalšími multimediálními přístroji je kombinace, která bere a pravděpodobně i nadále bude brát drahocenný volný čas, který by mohl pubescent trávit nad knihou.

Existuje tedy také otázka, zda jsou opodstatněné četné obavy z konce tzv. Gutenbergovy civilizace. Tyto obavy přicházely zejména v době, kdy televize byla dominantním médiem. Šlo o střetnutí mezi komunikací psanou a vizuální. Místo toho počítače a internet dnes fungují na obou dvou způsobech komunikace. Proto například Umberto Eco přišel již v roce 1996



s „hypotézou“, že internet nás zase vrací blíže ke gutenbergově civilizaci - přesněji řečeno k civilizaci hypertextové.<sup>1</sup>

Pokud jde o četbu, jak hodnotnou anebo triviálnější, novější výzkumy dokazují, že technologické novinky nijak významně nekonkurují četbě. Jde zde o samotné dříve dominantní „čtecí“ médium knihy, které ustupuje do pozadí, protože mnoho čtenářů dává přednost novým alternativám: časopisům, internetu atd.

Relativně novým alternativám dávají čtenáři pravděpodobně přednost v situacích, kdy plní efektivněji svůj účel. Z tohoto pohledu existují dva druhy knih. Ty, které se s oblibou čtou na internetu a nebo budou pravděpodobně číst (využívající často výhod hypertextového prostředí a jeho možností), a ty, u kterých čtenářům toto prostředí příliš nesvědčí. Předpokládáme, že do první skupiny knih bychom mohli zařadit s větší či menší úspěšností encyklopedie, faktografii, poezii, povídky, eseje, různé ukázky z tvorby autorů a medailonky autorů.

Zásadním jevem naší „informační“ společnosti je moc masové kultury, přesněji řečeno s T. W. Adornem „moc kulturního průmyslu“. Kulturní průmysl se stručně řečeno v Adorneho pojetí liší od masové kultury tím, že je vytvářen mediálními elitami a mediálním průmyslem uměle a jednostranně za účelem co nejvyššího zisku. „Kulturní“ masy zde slouží jen jako prostředek

---

<sup>1</sup> Eco, U.: *Od internetu ke Gutenbergovi*. URL: <http://glosy.info/texty/od-internetu-ke-gutenbergovi/>.

k navýšení kapitálu různých řetězců obchodních společností. Od těchto mas se očekává pasivita a co největší a nejdelší závislost na „vyrobeném produktu“.<sup>2</sup>

## 1.2. Cíl a metodika práce

Cílem této práce je vysledovat aktuální stav a tendence čtenářství pubescentních dětí na druhém stupni základní školy s přihlédnutím k rozličným faktorům, které na něj mají zásadní vliv. Práce je rozdělena na dvě základní části, teoretickou a praktickou. V teoretické části jsme se zaměřili na psychosociální profil pubescenta a na základní činitele určující jeho čtenářství. Praktická část obsahuje rozbor a interpretaci výsledků dotazníkového průzkumu, který byl proveden na pěti základních školách.

Struktura této práce (metodika) je částečně vytvořena podle sociologického modelu Libora Prudkého, tedy spíše, jak sám uvádí, jen podle jakéhosi návrhu, jak by případně mohl vypadat. Je použito vztahového (referenčního) rámce, který se uplatňuje jako nástroj k přípravě sociologického zkoumání. Rozumí se jím obvykle „... soubor ověřených a uspořádaných možných vlivů na předmět zkoumání. Předpokládá se totiž, že prostřednictvím co nejobsáhlejšího poznání těchto vlivů a jejich vztahů k předmětu je předmět

---

<sup>2</sup> Adorno, T. W.: Přehodnocení kulturního průmyslu. URL: <http://glosy.info/texty/prehodnoceni-kulturniho-prumyslu/>.

sám vymezován. Navíc definice za pomoci vztahového rámce umožňuje přikročit k formulaci hypotéz, čili obsahových dimenzí zkoumání.“<sup>3</sup>

Tento vztahový rámec dětského čtenářství je rozvržen do dvou rovin, přičemž jde vlastně o dva aspekty téhož problému. První rovina je specifická pohledem na čtenáře „zvenčí“ a zahrnuje zejména vnější sociální vlivy na čtenářství obecně a ve svém důsledku i na každého konkrétního pubescentního čtenáře. V této rovině dominuje osm skupin vlivů: rodina, stát, škola, knihovny, knižní trh, média, vrstevníci a literatura, kterými se budeme podrobněji zabývat v kapitole č. 3.<sup>4</sup>

Ve druhé části se budeme zabírat rovinou pohledu samotného zkoumaného subjektu, tedy čtenáře v pubescentním věku, která bude obsahovat zejména psychologickou analýzu dotyčného čtenáře.

Musíme ještě podotknout, že ve skutečnosti jsou oba vztahové rámce přirozeně propojené.

---

<sup>3</sup> Prudký, L.: Poznámky k základním pojmům v oblasti četby a čtenářství. Zlatý máj. Praha 1999, s. 73-83.

<sup>4</sup> Prudký, L.: Poznámky k základním pojmům v oblasti četby a čtenářství. Zlatý máj. Praha 1999, s. 73-83.

## 2. Současný psychosociální profil žáka na 2. stupni ZŠ

Tato problematika se přímo netýká jádra tématu diplomové práce, avšak má obrovský vliv na náš zkoumaný objekt (osobnost čtenáře). Tato kapitola zahrnuje náš objekt zkoumání celostně, jehož pouze jednou částí je role čtenáře. Psychosociální faktory, tedy to podstatné, co pozitivně nebo negativně ovlivňuje zdraví každého člověka a jeho rozvoj (včetně rozvoje čtenářství), jsou fakticky stále stejné, mění se jen prostředí, v kterém vyrůstáme. Současné psychosociální potřeby a vlivy se bezprostředně týkají prostředí a všeho, co je s ním spojené: současné situace v rodinách, ve školách a dalších faktorů, jimiž se budeme zabývat také v třetí kapitole.

U žáků na 2. stupni ZŠ probíhají (jsou pro toto období specifické) vlivem různých biologických změn dalekosáhlé změny v jejich tělesné a psychické stránce, které se v psychologii souhrnně označují jako období puberty. Spodní hranice období (od 11 do 12 let – u chlapců trochu později než u děvčat) je nastartována endokrinní „bouří“ a hormonálním náporům se specifickými změnami jak v tělesném, tak v psychickém vývoji, přičemž jde „o dvě spojené nádoby“, které se různě vzájemně ovlivňují. Předpokládáme, že takovéto výrazné změny vedou u pubescentů např. k nižším schopnostem se soustředit, k celkové dezorientaci, což přechodně ztěžuje recepci textu. Po této prvotní fázi, která probíhá u každé jedince v rozličné intenzitě, s odlišnými příznaky a v různém časovém intervalu, postupně dochází k další, již klidnější

fázi. Pubescent zde „... nově, mnohem hlouběji chápe svou individualitu a hledá – v přeneseném a často i doslovném významu – svůj osobitý rukopis“.<sup>5</sup> Jedinec objevuje své nové hranice a s nimi také nové zájmy (včetně literatury a jejich žánrů), které dříve odmítal nebo jej nelákaly.

Na tyto změny specificky reaguje bezprostřední okolí i společenský systém. Například v školském systému dochází k zahájení výuky celým týmem učitelů oproti jen jednomu učiteli na 1. stupni, nebo dochází ke změně školního zařízení (přestupy na gymnázia). To všechno jsou výrazné podněty, které mohou pozitivně motivovat žáky k četbě. Mluvíme pak o vnějších vlivech.

Mnohem více než datace spodní hranice pubescence dělá problémy určit její horní hranici, při jejíž specifikaci se nemůžeme tak jasně opřít o zmíněné biologické změny. Obecně se uvádí, že období pubescence končí ve chvíli, kdy je dotyčný jedinec schopný vlastní reprodukce. Při dosažení horní hranice dochází v psychice jedince ke zklidnění a stabilizaci zájmů. Důsledkem tohoto procesu je změna vzezření a vnějšího chování postpubescentů bližší obecným společenským normám. To ovšem ještě nevypovídá o výraznější vnitřní rovnováze, která je charakteristická pro tzv. dospělost (uspokojivé sebeovládání; kritické myšlení; schopnost vlastní plně uvědomělé volby; rozhodování, v němž se nezrcadlí nevědomé stereotypy získané např. od rodičů). Tyto typické „nedostatky“ musíme znovu zahrnout i do problematiky

---

<sup>5</sup> Říčan, P.: Cesta životem. Praha 1990, s. 181.

čtenářství pubescentů. Přiblížení dospělosti mnohdy souvisí až s nalezením stálého životního partnera a následným založením rodiny.

Od 15letých se však již očekává dodržování společenské a kulturní konvence. V našem školském systému dochází také v tomto období k rozhodování o dalším způsobu vzdělávání (výběr povolání), přičemž ve většině případů nemůžeme říct, že by to byla právě adekvátní doba. Tento společenský tlak pubescenti citelně vnímají a většinou se mu brání nebo jej ignorují. Zároveň ale chtějí být vnímáni okolím za dospělé jedince a právě na tyto tendence a témata by také měla umět vhodně reagovat literatura a příslušní motivační činitelé (učitelé, rodiče, atd.).

Protože terminologie typu pubescence, adolescence apod. a její charakteristika vedou spíše k popisu již daného stavu, ale neodhalují jeho příčiny, opřeme se o Eriksonovu neopsychoanalytickou vývojovou teorii člověka<sup>6</sup>. Ta nahlíží na člověka zevnitř, z pohledu jeho vlastních vědomých a nevědomých potřeb, čímž bychom měli získat informace o čtenářových opravdových, často i jeho vlastnímu vědomí skrytých pohnutkách, které jej někdy přivádějí např. k zájmu o literaturu některých žánrů a probírající určitá témata. Tento model také zachycuje ty největší překážky, jejichž zvládnutí (jde o dlouhodobý proces) je velmi důležité pro míru úspěšnosti v životě. Teorie má v sobě zakomponovaný tedy i pedagogický a výchovný zřetel. Základní

---

<sup>6</sup> Erikson, E. H.: Osm věků člověka. Překlad Langmeier J., Langmeierová D. URL: [http://www1.osu.cz/home/soban/vyps\\_erikson.htm](http://www1.osu.cz/home/soban/vyps_erikson.htm).

předností této teorie je fakt, že zahrnuje také boj protikladů z hlediska dobré a špatné volby.

Ty Eriksonovy krize, které jedinec zvládne méně či nezvládne vůbec (jde vždy v každém stádiu o dosažení příznivého poměru ve vlivu dvou protikladů), mohou pak i velmi dramaticky ovlivňovat jeho osobní život. Často se je snaží opožděně vyřešit – prvotní stádia jsou ta nejdůležitější, bojuje s nimi (nebo rezignuje), protože mnohdy narušují jeho duševní rovnováhu nebo fungují jako trvalý stresor (tzv. představa zraněného vnitřního dítěte). Také tady četba literatury může sloužit pubescentům jako jeden ze způsobů jak překonávat trvalé stresory. Anebo někdy literatura plní naopak funkci únikovou před stresující realitou. V naší práci se tímto tématem zabýváme v dotazníkové otázce č. 6, kde jsme se při interpretaci výsledků výzkumu snažili odhalit primární potřeby pubescentů, které se projevují i v jejich očekáváních od četby. Nesmíme ale zapomenout, že dominantní úlohu ve vývoji člověka a rozvoje jeho osobnosti hrají genetické – vrozené dispozice, které zvyšují mnohdy velmi významně pravděpodobnost zvládnutí jednotlivých psychosociálních krizí, a to u každého jedince platí velmi individuálně.

Erikson uvádí osm stádií (viz Příloha 9.1.)<sup>7</sup>, přitom to, které se nejvíce týká našich pubescentů, je v pořadí páté. Předchází mu čtvrté stádium, které je specifické konfliktem dvou tendencí: snaživosti a méněcennosti (cca 6-11

---

<sup>7</sup> Erikson, E. H.: Období psychosociálního vývoje. URL: [http://www.voss.wz.cz/vyvojova\\_psych1.htm](http://www.voss.wz.cz/vyvojova_psych1.htm).

rok)<sup>8</sup>. Matějček toto období dělí na mladší a střední (9 (10) – 11 let) školní věk<sup>9</sup>, přičemž tento střední školní věk ovlivňuje ještě i některé žáky v 6. a 7. třídách. V tomto věku „je dítě životní realista, je to doba maximální extroverze a příklonu k tomuto světu, doba sběratelství a zájmů přírodních, doba kolektivního života, kamarádství a přátelství, přičemž dívčí a chlapecké skupiny jsou nejvíce oddáleny“<sup>10</sup>. Dále Matějček pro toto období zdůrazňuje u dětí jejich objevování a napodobování rodičovského chování vůči malému dítěti, a to u děvčat stejně jako u chlapců, s tím související diferenciací identity podle pohlaví (rodiče) a rovněž varuje před nevhodností manželských a rodinných krizí (rozvody, apod.) právě v tomto období, kdy podobné modely partnerského chování se pak znovu opakují v partnerském životě již vyrostlých dětí. Dítě tedy prožívá před propuknutím fyzických změn souvisejících s pubertou jakési období učení se a zakoušení rodičovské role a v ideálním případě se snaží dokázat, že může „být jako jeho táta či máma“. „Neboť dříve než se dítě, které je psychologicky již v zárodku rodičem, může stát rodičem biologickým, musí začít být pracovníkem a možným živitelem. S nastupující periodou latence (Freudovo období latence, pozn.: autora dipl. práce) normálně vyvinuté dítě zapomíná, či spíše sublimuje, nezbytnost realizovat lidi přímým útokem nebo stávat se nakvap tatínkem a maminkou. Učí se nyní získávat uznání tím, že vyrábí věci.... Poznalo pocit účelovosti se zřetelem na fakt, že

---

<sup>8</sup> Erikson, E. H.: Osm věků člověka. Překlad Langmeier J., Langmeierová D. URL: [http://www1.osu.cz/home/soban/vyps\\_erikson.htm](http://www1.osu.cz/home/soban/vyps_erikson.htm).

<sup>9</sup> Matějček, Z.: Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie. Praha 1994. s. 72

<sup>10</sup> tamtéž, s. 74



mu v lůně jeho rodiny nekvete žádná budoucnost.... Vytváří v sobě pocit snaživosti (industry) - tj. přizpůsobuje se anorganickým zákonům světa nástrojů.“<sup>11</sup> Tuto snaživost uplatňuje také ve škole, která má již stanovené „oficiální“ normy úspěšnosti a neúspěšnosti a může být zdrojem žakových pocitů méněcennosti a nedostatečnosti. Žák tak může ztratit odvahu k tomu, aby se uspokojivě identifikoval s pracovní skupinou (spolužáci) a „s určitou oblastí nástrojového světa“<sup>12</sup>. Erikson proto považuje toto období za sociálně nejdůležitější. V tomto stádiu se podle nás nacházejí naši respondenti ze 6., v některých případech i 7. ročníků. Preference jiných zájmů, než je tomu v dalších obdobích, bude pravděpodobně mít vliv i na jejich strukturu četby a vztah ke čtenářství.

Příchodem změn v těle dítěte (hormonální bouře, tělesný růst, atd.), které doprovázejí vstup do období pubescence, se narušuje duševní rovnováha a ve vědomí dítěte se mnohé představy o světě a sobě samém stávají znovu více či méně problematickými. „Rostoucí a vyvíjející se mladí lidé, si dělají nyní především starost o to, jak se jeví v očích ostatních ve srovnání s tím, co sami o sobě cítí. Stejně tak hledají cestu, jak spojit role a dovednosti vypěstované dříve s běžnými typy povolání. Pátrají po novém smyslu kontinuity a totožnosti, musejí probíjet znovu mnohé z bitev dřívějších let, i když jsou proto nuceni přisuzovat naprosto dobře smýšlejícím lidem vykonstruované role

---

<sup>11</sup> Erikson, E. H.: Osm věků člověka. Překlad Langmeier J., Langmeierová D. URL: [http://www1.osu.cz/home/soban/vyps\\_erikson.htm](http://www1.osu.cz/home/soban/vyps_erikson.htm).

<sup>12</sup> tamtéž.

svých protivníků. A jsou vždycky připraveni nastolit trvající idoly a ideály jako strážce konečné identity.“<sup>13</sup>

Nebezpečím a také podmínkou tohoto stadia je konfúze (zmatení) rolí. Jde znovu o úspěšnost zvládnutí překážky, jejímž „happyendem“ je vytvoření takové vlastní identity, která je víceméně schopna adaptace na stále měnící se prostředí a životní situace. V převážné většině případů narušuje duševní rovnováhu pubescentů v podstatě právě neschopnost najít trvalou, pevnou identitu svého Já a s tím související zmatení, nejistota a obavy v otázkách typu: jak se mám chovat; co mám dělat; co je důležité a co není; jak dokázat být takový jako on (ona). To, o co se většinou pubescent snaží, je dosáhnout dobrého postavení ve skupině vrstevníků. Toto hledání je ztěžováno rychlými fyzickými změnami, které ovlivňují celkovou existenci.

„Aby udrželi svou celistvost, identifikují se na čas velmi silně s hrdiny skupin a davů, a to až do té míry, že úplně ztrácejí svou vlastní totožnost. Tato okolnost navozuje stadium zamilovanosti, jež není úplně, ba ani primárně sexuální záležitostí, leda tam, kde to vyžadují mravy. Adolescentní (myšleno i pubescentní, pozn. autora dipl. práce) láska je do značné míry pokusem dospět k definici vlastní totožnosti projekcí roztržitého obrazu vlastního já na druhé a dále tím, že vidí tento obraz takto odražen a postupně ujasňován. Proto je

---

<sup>13</sup> tamtéž

také velká část mladistvé lásky konverzací.“<sup>14</sup> Jako obranu vlastní „rozestavěné“ identity můžeme chápat i předsudky a krutosti vůči všem, kdo se nějak odlišují od skupiny, ke které se jedinec hlásí, mimo ty jedince, kteří jsou skupinou uznáváni.

Zde jsme popsali příznaky, které jsou typické pro některé respondenty v 7. ročnících, ale ve většině jsou typické pro žáky 8. a 9. ročníků. Tito respondenti se již nacházejí v naprosto jiné situaci než tomu je u žáků 6. a 7. tříd., což se projeví i v odlišných zájmech, včetně těch čtenářských.

Nakonec se pokusíme zodpovědět otázku, zda se nějakým způsobem odlišují současní pubescenti od pubescentů dřívějších generací.<sup>15</sup> Podle jednoho z výzkumů, který proběhl v 8. třídách na několika základních školách v Praze opakovaně v roce 1992 a 2002, jsou dnešní pubescenti oproti těm dřívějším individualističtější, kritičtější a více zaměřeni na prosazení sebe sama. Také byl zjištěn mírný nárůst reflexe sebe sama, přemýšlení o svém dosavadním vývoji a dalším rozvoji.

Vztahy k druhým, hodnota adaptace, jakož i dodržování norem a pravidel pro ně naopak ztrácí na důležitosti. Ve výzkumu se to projevilo ústupem témat spojených se společným životem s druhými: pomáhat druhým, pečovat o ně, bavit se společně, mít kamarády. Před deseti lety české pubescenty právě tato

---

<sup>14</sup> tamtéž.

<sup>15</sup> Štech, S.: Jaké jsou děti na konci základní školy?. *Psychologie Dnes* 6/2005.  
URL: <http://www.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=5091>.

vlastnost charakterizovala oproti individualističtějším pubescentům z Francie a Anglie, kde byly prováděny podobné výzkumy.

Tyto tendence, ale nejsou pravděpodobně natolik silné, aby se mohly stát pro rozvoj osobnosti pubescentů nebezpečnými. „Na základě srovnání výsledků můžeme tvrdit, že se nezměnilo členění základních oblastí života, které tvoří pro ně významnou síť opěrných bodů. Žáci rozvrhli relativně rovnoměrně své socializační zisky do míst, jako jsou rodina a každodenní život v ní, škola a na ni vázané poznatky a dovednosti a mimoškolní a mimorodinný svět vrstevníků a institucí.“<sup>16</sup>

Ve srovnání se svými předchůdci zauímají dnešní děti také větší odstup od školy, „...což jim umožňuje jak relativizovat ty či ony konkrétní obsahy učiva z utilitárních pozic (k čemu to je), tak si více uvědomovat přínosy školní práce pro sebe – v podobě dovedností myšlení, osobních vlastností, jako je vytrvalost, a podobně.“<sup>17</sup> To se promítlo také do jejich hodnocení, co jim škola dala. Více než vědomosti a znalosti ze školních předmětů oceňují dovednosti a poznatky metakognitivní, hodnotící a metodologické („naučila jsem se líp myslet“ nebo „naučil jsem se rozbor větný, i když mi asi k ničemu v životě nebude“).

S tím souvisí i jejich kritičtější postoj ke všemu co souvisí se školním prostředím, avšak stejná kritická tendence nebyla zaznamenána v

---

<sup>16</sup> tamtéž.

<sup>17</sup> tamtéž.

oblasti mimoškolního prostředí - názory na jiné instituce, dospělé atd. Tento fakt by mohl určitě dát i se změnou vzdělávacího systému na školách - ústupem od frontálních metod výuky k dávání prostoru skupinovému vyučování apod.

Tyto změny mohou mít, pravděpodobně, pozitivní vliv na postoj a vztah respondentů k literatuře.

### **3. Vnější vztahový rámec čtenářství**

Zmatení identity pubescentů, které jsme uvedli v Eriksonově pojetí vede k pubescentově snaze znovu nalézt ztracené jistoty i v oblasti představ o sobě a o světě, o tom jak je viděn druhými, což si jedinec často ani plně neuvědomuje. Silná je rovněž snaha získat dobré postavení ve skupině vrstevníků, v níž jsou nově také jedinci druhého pohlaví. Reakce jedinců druhého pohlaví na chování našeho pubescenta hraje v jeho chápání sebe sama a vlastní hodnoty významnou roli. Odpovědi na své otázky hledá často taktéž v různých médiích a některé v sobě mají zakomponovanou i složku „čtenářství“.

#### **3.1. Nejvýznamnější činitelé ovlivňující čtenářství**

##### **3.1.1. Média**

Školní systém by měl být nastaven tak, aby žáci, kteří se ve vyučovacích hodinách snaží něco nového naučit, byli následně úspěšnější i v osobním životě - ve schopnosti efektivně zacházet se svým volným časem. To platí také i v oblasti mediální gramotnosti pubescenta, pod kterou spadá i svět literatury. Čtenářství (literatury) žáků by si mohlo možná zlepšit své postavení i díky lepší, objektivnější informovanosti žáků o přednostech a nevýhodách jednotlivých médií (předmět „mediální výchovy“). Jaké problémy tedy dnešní pubescenti při získávání informací mají.

Zřejmé „zmatení“ je ve „výběru informací“ (které chápeme velmi obecně - informace přijímané všemi smysly), tedy jinak řečeno v menší schopnosti rozlišování mezi informacemi přínosnými (pro mě jako pubescenta) a méně přínosnými (např. surfování různými médii, které má zejména relaxační účel a získání přehledu o tom, co je právě „in“). Na tomto „surfování“ jsou založeny zejména časopisy, televize atd., přičemž v této oblasti jim literatura těžko může konkurovat.. „Surfování“ a orientace na populární kulturu a módní trendy má pro pubescenty velký sociální význam, protože získané informace jsou oblíbeným zdrojem různých debat mezi vrstevníky. Literatura této mety dosáhla asi jen v případě Harryho Pottera a Tolkienových děl.

Tedy žák by měl mít základní znalosti a dovednosti, získané nejspíše z mediální výchovy, v těchto oblastech: v dovednosti uspokojivě hledat na správných místech, vybírat pro svůj účel a interpretovat různé typy mediálních textů s odhalením předpokládaných cílů jeho tvůrců.

Dále by měl ovládat základy jakési informační hygieny (neztrácet zbytečně čas) – a to například rozlišováním tří typů informací:

a) „pracovní“ informace

b) informace, které si volí pro svůj volný čas:

1. oddychové - relaxační (často hudba)

## 2. náročnější pro osobní rozvoj

Dále je v našich školách typická neinformovanost v oblasti recipientovy efektivní volby vhodného média pro daný účel. Médii chápeme přístroj, který zprostředkovává informace mezi zdrojem a příjemcem, ale zahrnujeme sem i multimédia, která fungují již na interaktivní bázi (např. počítače a mobilní telefony). Vzhledem k míře oblíbenosti jednotlivých médií (viz náš dotazník – otázky č. 2, 3), jsou pro žáky důležité znalosti výhod, nevýhod, technická omezení a nebezpečí, která mohou nastat při jejich využívání a recepci. Jako příklad můžeme uvést rozdílnost působení obrazu a slova na příjemce, kdy „u vizuálního sdělení je (bez ohledu na obsah) kratší cesta od percepce k emocím oproti verbálnímu sdělení, neboť tam je potřebná náročnější myšlenková interpretace.“<sup>18</sup>

V kontextu všeobecného přesycení informacemi (z médií), kdy na každého jedince v naší tzv. „informační společnosti“ ze všech stran „číhají“ různé typy informací: na ulicích a na cestách reklamní billboardy, v hromadných dopravních prostředcích rádia, rozličná hudba z walkmanů a diskmanů a v domácnostech je často v každém pokoji nejméně jedno médium, které bývá často stále v provozu. To by mělo vést při výuce k důrazu na informační střídmost podle „ekonomického principu“: čím větší množství snědeného jídla, tím méně užitku a místo toho více zdravotních a psychických

---

<sup>18</sup> Smékal, V. a kol.: Dítě na prahu dospívání. Brno 2004. s. 190



problémů. „Vysvětlit, že mediální světy jsou symbolické konstrukce, ne světy samotné“<sup>19</sup> – to platí hlavně v případě televizní nabídky (brakové a triviální umění).

### 3.1.1.1. Čtenářství versus jiné způsoby přijímání informací

Vztahem mezi sledováním televize a četbou se zabývalo několik výzkumů. Například v kanadském výzkumu bylo zjištěno, že po zavedení televize do domácností se snížily u dospívajících schopnosti ve čtení a jejich kreativita, dále došlo k výraznému snížení participace na společenských aktivitách a zvýšila se agresivita u volné hry dospívajících.<sup>20</sup> U jiného výzkumu se dále zjistilo, že při zakoupení televizoru do domácnosti, se snížil čas věnovaný čtení knih a komiksů, na druhé straně televize upoutala děti zpět ke čtení těch knih, na kterých byly založeny příběhy televizních seriálů.<sup>21</sup> Další výzkum, tentokrát v Čechách zjistil, že pokud je dítě silným televizním konzumentem, čte méně a naopak.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Volek, J.: Chybí nám mediální gramotnost. Reflex 07, 2005. In: URL: <http://www.reflex.cz/Clanek18768.html>.

<sup>20</sup> Smékal, V. a kol.: Dítě na prahu dospívání. Brno 2004. s. 191

<sup>21</sup> tamtéž.

<sup>22</sup> tamtéž. s. 192

Tímto úvodem do problematiky vnějších činitelů určujících rozvíjení čtenářství u pubescenta jsme již rozebrali jeden z těchto činitelů, jímž jsou média. Dalšími sociálními činiteli, které jsou často mnohem důležitější svým vlivem pro subjekt našeho zkoumání, je prostředí rodiny, školy, knihovny a dalších kulturních institucí, knižní trh, vrstevníci a stát.

### 3.1.2. Rodina

Rodina je suverénně nejvýznamnějším činitelem čtenářství, ať už kladným, či záporným. Nebudeme tady vyjmenovávat všechny způsoby a možnosti, jak může rodinné prostředí kladně ovlivňovat rozvoj čtenářství pubescenta již od útlého dětství. Vůbec celkový způsob trávení volného času je markantně ovlivněn rodinou a vším co s ní souvisí.

Ve výzkumech byla nalezena kladná souvislost mezi čtenářstvím pubescentů a úrovní vzdělání jejich rodičů. Je zajímavé, že pouze tam, kde selhala rodina, mají vliv na četbu pubescentovi vrstevníci.<sup>23</sup> Podle jiného výzkumu: „Děti, které vlastnily množství knih už od dětství, četly více i v pozdějším věku.“<sup>24</sup>

Důležité je také tázání se, jaké jsou možnosti ovlivňování rodičů pubescentů v jejich způsobu výchovy. Znovu jde o dlouhodobý proces, vyvíjející se na bázi lepší (intenzivnější, častější) komunikace a spolupráce

<sup>23</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství I. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s.1

<sup>24</sup> Smékal, V. a kol.: Dítě na prahu dospívání. Brno 2004. s. 191

mezi učiteli a rodiči tak, jak se to daří častěji v zemích západní Evropy (např. Německo) a v některých českých soukromých a alternativních školách. Další jistě neméně efektivní cestou je podpora celoživotního vzdělávání a různých „osvětových“ programů, a to hlavně pro rodiče z nižších sociálních vrstev.

### 3.1.3. Škola a literární výchova

Z průzkumů čtenářství pubescentů opakovaně vycházejí nelichotivá fakta o negativním vlivu školy a literární výchovy, případně češtinářů na čtenářství jak žáků obecně, tak samotných pubescentů.<sup>25</sup> Zvláště v 8. a 9. ročníku dochází k velkému rozporu mezi jejich přirozenými čtenářskými potřebami a normativními požadavky a standardy učebních osnov. V tu dobu také dochází ke změně metodiky výuky, kdy literární výuka opouští tématicko-žánrový didaktický systém a začíná se nově uplatňovat chronologicko-historický model. Různé způsoby doporučené a povinné mimočítankové četby zájem pubescentů také nikdy příliš nestimulovaly.<sup>26</sup> Musíme rovněž zmínit, že současná školní literární výchova je v prvé řadě komponována na dlouhodobý efekt (trvalý zájem o četbu), kam řadíme dlouhodobé „nasměrovávání“ k estetické funkci, pěstování tzv. vkusu a základy interpretace textu. A také s funkcí „mechanickou“. Zde je kladen důraz na zvládnutí základních čtenářských dovedností a na vytvoření čtenářského návyku. V průzkumech se projevuje

---

<sup>25</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství I. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s.1

<sup>26</sup> Toman, J.: Dětské čtenářství a literární výchova. Brno 1999, s. 15

naopak zejména krátkodobý – bezprostřední vliv školní literární výchovy. Výzkumy, které by odhalily celkový školní přínos (přínos současné literární výchovy) pro život člověka a jeho potomků, jsou metodicky velmi problematické.

K možnosti objevování estetické funkce vyzdvihuje Nezkusil<sup>27</sup> při literární výchově vlastní iniciativu čtenářů při interpretaci, metody dramatické výchovy apod. - pro jejich interpretační přesahy samotných literárních děl a jejich zřejmé významové znaky. Jako žáky oblíbená motivace v hodinách literární výchovy velmi dobře slouží i žákovská samostatná nebo skupinová tvorba nových textů (básní, povídek atd.).

K literární výchově můžeme ještě zmínit, že mnoho literárních teoretiků, kteří se pohybují spíše v oblastech mezioborových disciplín (např. Hoffmann<sup>28</sup> a Prudký<sup>29</sup>), zejména společenských a humanitních věd, tedy těch věd a nauk, které nahlízejí na problematiku v širších celospolečenských souvislostech a potřebách, zdůrazňují v literární výchově aspekt komunikace žák – žák, žák – žáci, skupina žáků proti skupině žáků, žáka a žáků v dialogu s knihou. Tedy důležitost a potřebu horizontální komunikace a pěstování kultivovaného dialogu, což jsou přednosti skupinových forem práce v hodinách.

---

<sup>27</sup> Nezkusil, V.: Kde a jak získávat pro literaturu na základní škole. Zlatý máj 1999. s. 17-28

<sup>28</sup> Hoffmann, B.: Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí. Český jazyk a literatura 50, 1999-2000, č.7-8, s. 187-192

<sup>29</sup> Prudký, L.: Kniha jako prostředek sociálního dialogu. Zlatý máj. Praha 2000, s. 11-20

Organizování besed s různými osobnostmi literatury může být svým efektem obohacující, i když pubescenti jsou kritiky dospělých “par excellence”. Některé z žáků by zaujali jen extroverti a showmani typu Petra Váši a Jaroslava Duška. Větší příležitosti k popularizaci čtenářství poskytují buď přímo (knihovny) či nepřímo (kina, výstavy) různé kulturní instituce a zejména různí divadelníci pozvaní přímo do škol.

Od čtenářství určitě odrazuje malý přehled a vůbec zájem některých (zejména starších) češtinářů o právě vycházející knihy, které by mohly být zajímavé pro potenciální čtenáře, i když se přímo netýkají krásné literatury. Ptejme se: předkládají učitelé žákům literaturu - seznam doporučené literatury, která by mohla čtenáře zaujmout a o kterých by se mohli čtenáři mezi sebou bavit?

Zde musíme také zmínit klíčovou roli a význam osobnosti učitele češtiny pro kvalitu vzdělávání žáků – čtenářů. „Roli perfektního učitele získá ten, kdo dovede naučit, kdo se nevyvyšuje, kdo něčím imponuje a má přirozenou autoritu.“<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Vágnerová, M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha 2002. s.248

### 3.1.4. Knihovny

Velmi přínosný je vliv knihoven i na čtenářství pubescentů. Je zjištěno, že knihovny u pubescentů kladně ovlivňují výběr a kvantitu četby. Prostřednictvím čtenářských kroužků v knihovnách se také zvýšila markantně úroveň komunikace dětí.<sup>31</sup>

Svým odlišným postavením má tato sociální instituce oproti škole i rodině mnohem lepší podmínky ovlivňovat pubescentní čtenáře. Z pohledu pubescenta je to zejména díky možnosti anonymity, ale zároveň i sociálního kontaktu s vrstevníky stejných zájmů, emocionální neutrality v protikladu k emocemi silně nabitě škole a rodině, ekonomické efektivnosti a zejména čtenářské dobrovolnosti s možnou dlouhodobou perspektivou, atd. Moderně pojaté knihovny také splňují jednodušší propojenost širšího vztahu mezi médiem a jedincem, kdy má člověk možnost rychlé volby často mezi knihou jako literaturou či faktografií, obrazovými knihami, časopisy, vzdělávacími a herními cd-romy a internetem. "Hudbou budoucnosti" je snad i zpřístupňování a propojování dalších médií mladým uživatelům, s jejichž pomocí by došlo k zpřístupnění hodnotných filmů, filmových dokumentů, hudebních nahrávek, ke kterým řadíme i dnes populární „mluvené slovo“. Již dnes začíná být pojmenování knihovna zavádějící. Alternativou by snad mohlo být oblíbené spojení informační centrum. Otázkou, určitě i pro mnohé učitele, zůstává

<sup>31</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství I. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s.1

opravdu oboustranně vhodně koordinovaná „strategie“ spolupráce mezi školou a knihovnami.

### **3.1.5. Knižní trh**

Na knižním trhu dochází v posledních letech postupně k úbytku množství knihkupectví, což ale není v rozporu s dostupností knih, protože o to větší a rozmanitější je jejich nabídka. Problém nastává v orientaci zákazníků - čtenářů, kteří mají problémy rozlišit mezi vhodnou, kvalitní dětskou literaturou a literárním brakem. S tím souvisí nespočet nakladatelství, které ve snaze udržet svou existenci na vysoce konkurenčním trhu se uchylují ke klamavému marketingu, jako je např. jednostranná sázka na atraktivní obal na úkor kvality textu. Konkurence na knižním trhu je ovlivněna nově vstoupivšími obchodními řetězci (hypermarkety a supermarkety), které se specializují na nejprodávanější, většinou nenáročnou literaturu, a tak obírají o největší zisky tradiční knihkupce, kteří se snaží prodávat i literaturu kvalitní. Tímto způsobem obchodní řetězce vlastně vytlačují tuto literaturu z celého trhu a ještě více znesnadňují situaci zákazníků při výběru kvalitní literatury. Stále ale vychází dost hodnotných knih (i dětských), a to jak v reedicích, tak novinek.

Dalším novým jevem bylo porevoluční zdražení knih. Jde znovu o jeden z faktorů, který leckdy rozhoduje o tom, zda se kniha dostane ke čtenáři. Například zda maminka koupí dítěti k Vánocům počítačovou hru, anebo dá

přednost koupí knihy. Část tohoto problému může ve větších městech řešit čím dál bohatší nabídka antikvariátů anebo v budoucnosti větší poptávka a nabídka po tzv. „paperbackích“. Jak říká Alexandr Tomský, ředitel nakladatelství Academia: „... na Západě tvoří 80 procent zisků knihkupců právě prodej paperbacků, zbytek jsou vázané knihy. U nás to je obráceně...“<sup>32</sup> Zatím také na českém trhu nebyly v podstatě objeveny výhody nákupu po internetu (například nižší ceny nákupu přímo od nakladatelů), které zatím tvoří necelé jedno procento z celkové knižní produkce. „V Británii prodávají nakladatelé přímo přes Internet 30 procent nákladu. Ale to je tím, že lidé u nás nevěří téměř novinkám.“, říká Tomský.<sup>33</sup> Snad tato cesta v budoucnu zaujme naši mladší, „multimediální“ generaci. Nesmíme však zapomenout na naprosto nejpodstatnější problém našeho knižního trhu, že poptávka po knihách je zkrátka malá a menší než před revolucí.

### 3.1.6. Vrstevníci

Jak už bylo výše řečeno, pubescenti jsou oproti žákům jiných věkových kategorií specifictví tím, že vliv vrstevníků, přesněji vliv sociální skupiny, ke které se hlásí, na stav jejich osobnosti je větší než u jiných věkových kategorií. Důležitými faktory pro čtenářství pubescentů jsou následující: zda se někdy

---

<sup>32</sup> Potůček, J.: Kde ty knihy jsou. Reflex 03, 2005. In: URL: <http://www.reflex.cz/Clanek18488.html>

<sup>33</sup> tamtéž.



dotyčná skupina vrstevníků baví o knihách a zda je skupinou dotyčnému členovi alespoň tolerována návštěva různých kulturních institucí a není stíhán opovržením, což více hrozí u skupin s dominantním vůdcem mužského pohlaví. I zde může hrát svou roli stav nabídky aktivit v oblasti čtenářství a různých kulturních institucí.

### **3.1.7. Stát**

Náplň volnočasových aktivit skupin pubescentů nepřímo ovlivňují zejména různé domy dětí a mládeže, neziskové organizace a spolky apod., ale ve velké míře také politika a strategie obecního zastupitelstva, do kterého spadá management veřejných prostor v bezprostředním okolí pubescentova domova. Zde také patří finanční podpora a míra kvality spolupráce státních úřadů se školou, učiteli a veřejností.

Z hlediska vrcholných představitelů by měla být patrná snaha o růst poptávky po čtenářství, což lze řešit mnoha způsoby i prakticky finančně nenáročnými vlastními kladnými postoji v médiích, při různých oficiálních příležitostech týkajících se alespoň okrajově této problematiky apod. Nesmíme také zapomenout na kulturnost veřejných projevů státních zastupitelů a jejich mediální podporu čtenářství, jejíž tradice u nás nebyla po revoluci ještě obnovena. Role státu je pozitivně znát ve státních hromadných sdělovacích prostředcích (televize, rozhlas), které dávají tolik potřebný prostor knižním novinkám nebo formou soutěží přispívají k větší medializaci čtenářství.

### 3.1.8. Literatura

Literatura se řídí liberálně založenými zákony knižního trhu. Zájem je o takovou literaturu, kterou nakladatelé a knihkupci mohou prodat, a nabídka je tedy řízena poptávkou. Je otázkou, zda by neměly být pro rodiče vymyšleny nějaké značky kvality (když vynecháme literární ceny), tak jako je tomu u českých výrobků (Czech made) nebo u výrobků ekologických. Orientace rodičů, učitelů, samotných dětí a knihkupců na knižním trhu při kupování knížek je pro ně obtížná. U pubescentů již rodiče často nakupují při svátečních příležitostech na popud dětí samotných, anebo si je děti nakupují samy. Žáci přitom mívají velmi nízký přehled o spektru kvalitních autorů a literárních děl, zejména protože na tuto problematiku již současná literární výchova ve školách neklade takový důraz jako dříve.

## 4. vnitřní vztahový rámec čtenářství a recepce literárního

### textu

#### 4.1. Vnitřní vztahový rámec

Vztahový rámec dětského čtenářství je rozvržen do dvou rovin, přičemž jde vlastně o dva aspekty téhož problému. Zde se budeme zabírat rovinou pohledu samotného objektu zkoumání, tedy čtenáře v pubescentním věku, která bude obsahovat zejména psychologickou analýzu dotyčného čtenáře.

Mimo vnější vlivy ovlivňuje čtenáře v kvalitě a motivaci ke čtení stav, charakter, hranice jeho „psychické stránky osobnosti“, ale i jeho fyzické stránky (např. špatný zrak).

Pokud se zaměříme především na ty psychické funkce, které nejvíce rozhodují o úrovni schopností číst a interpretovat text, uvádějí se často úrovně rozvoje „vnímavosti, pozornosti, paměti, představivosti, fantazie, emocionality, logického a obrazného myšlení spjatého s řečí a vyjadřováním...“<sup>34</sup> Tyto funkce jsou individuálně více či méně závislé také na vrozené inteligenci.

V čtenářství pubescentů jsou zřejmé také dvě fáze v přístupu ke čtenářství. Jde o dvě fáze tzv. staršího školního věku. Dělí se zhruba podle věku (1. fáze: 11 – 12 let, 2. fáze: 13 – 15 let), přičemž první fáze je ve svých znacích

---

<sup>34</sup> Toman, J.: Dětské čtenářství a literární výchova. Brno 1999, s. 4

pokračováním období pozdního mladšího školního věku, v které pubescenti preferují při recepci literárního díla informativní funkci a místo umělecké formy je spíše zajímá ideový obsah. Tedy zajímají je spíše jasně srozumitelné části jako děj a jednání postav.<sup>35</sup> Z hlediska žánrů jsou nejoblíbenějšími prozaické žánry jako pohádka, příběh se současným dětským hrdinou a dobrodružná povídka. Ve druhé fázi se s ohledem na recepci již zřetelně projevují změny v pubescentově osobnosti. Jeho přístup je čtenářsky vyspělejší, při četbě se prosazují zejména funkce poznávací a relaxační, v nichž se silně identifikuje s literárním hrdinou, s jehož pomocí poznává „svět dospělých“. Čtenáři se již rovněž odlišují podle pohlaví. Dívky upřednostňují žánr dívčích románů (a obecně prózy s dívčí hrdinkou). Chlapci mají individuálnější přístup k výběru četby. Zajímají se hlavně o fantasy literaturu, dobrodružnou a scifi literaturu.

Pokud jde o poměr četby žáků z hlediska rozdělení literatury na beletrii a naučnou literaturu, preferovali chlapci ve věkové kategorii 14-15 let ze 44% beletrii a z 26% naučnou literaturu. Oba žánry se těšily stejné oblibě u 20% dotázaných. podle výzkumu (Pourová: Výzkum, čtenář 1996) Jen 10% děvčat ve věku 14-15 let četlo stejně naučnou literaturu a beletrii, všechna zbylá (74%) preferovala beletrii, přičemž ve 24% dala přednost na 100% beletrii.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Toman, J.: Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice 1992, s. 51-52

<sup>36</sup> Pourová, J.: Výzkum současného stavu četby a příjmu literárních děl 14-18letými čtenáři se zaměřením na estetickou funkci. Čtenář 48, 1996, č. 7-8, s. 256-262, č. 9, s. 324-327, č.10, s. 370.

Mezi průměrným školním prospěchem (intelektovou úrovní), prospěchem z českého jazyka a úrovní recepce byla opakovaně u pubescentů zjištěna spojitost. Jelikož školní prospěch je určován také vnějšími vlivy na osobnost žáka, není zcela jasné do jaké míry hrají roli vrozené dispozice oproti všem vnějším vlivům.<sup>37</sup>

S tím souvisí i kladný vztah tvořivosti osobnosti a četby, kdy platí, že na vyšší recepční úrovni komunikují právě děti s vyšší kreativitou<sup>38</sup> (19-str1) a zajímavé je také zjištění, „že čtenářství průměrných žáků je mezi jejich dvanáctým a třináctým rokem spontánně otevřeno výchovným vlivům, neboť u nich roste potřeba o četbě rozmlouvat a preferují četbu delších textů.“<sup>39</sup> Autorka výzkumu také zjistila determinantu určující kultivovanost recepce, která je dlouhodobě ovlivňována ve volbě mezi knihou, časopisem, a filmem.<sup>40</sup> Této problematice jsme se věnovali v naší třetí dotazníkové otázce.

#### **4.2. Nečtenáři, čtenáři a recepce literárního textu**

---

<sup>37</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství I. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s.1

<sup>38</sup> tamtéž.

<sup>39</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství III. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s.155-156

<sup>40</sup> tamtéž. s. 157

Reakce pubescenta na okolní vlivy při jeho určité míře inteligence (viz vnitřní rámec), z hlediska jeho čtenářství umělecké literatury, může například být takováto:

a) rezignace - či sestupná tendence v čtenářství (v našem dotazníku otázka č.1):

1) důvod: jedinec jedná z nějakých důvodů „iracionálně“. Tedy, i když ví, že je tato činnost pro něj přínosnější než ostatní, jedná přesto jinak. Jde určitě o nejčastější případ. Žáci na druhém stupni mají mnohdy dostačující znalosti o tom „co je pro ně dobré a špatné“, ale většina z nich ještě není na dostatečné mentální úrovni, aby cílevědomě usilovala o „svůj vlastní osobnostní růst“. U mnohých z nich je volba rezignace podpořena rozmanitými psychickými problémy žáků. Například závislostí na jiných činnostech, závislostí na jiných médiích, silné působení příznaků puberty, atd.

2) důvod: opravdu mu nemá co dát. K této reakci dochází spíše u horších čtenářů, kteří nejsou (někdy jen dočasně) na dostatečné úrovni čtenářské gramotnosti. Dochází k tomu z např. důvodů vrozených dispozic (dyslektici, zaostávající žáci atd.).

3) důvod: vlivem jeho mylných domněnek o přednostech literatury oproti jiným médiím a jejím možném osobním přínosu (nedostatkem vnějších vlivů).

4) důvod: nemůže číst, i když by rád chtěl (např. plnění domácích a školních povinností).

V populaci mládeže bývá řazeno mezi potenciální či skutečné nečtenáře přibližně 20 procent. Aby se žák ke čtení vůbec dostal, záleží ve většině případů na jeho osobní motivaci, jejíž síla je ovlivněna vnějšími a vnitřními vlivy.

b) vzestupná tendence či pevně ukotvené čtenářství (čtenáři). Čtenářství plní v životě čtenáře velmi rozličné funkce (dotazníková otázka č. 6). Zároveň i úroveň čtenářství jednotlivých čtenářů je na různé úrovni. Bude mít kladný či záporný vliv na psychosociální rozvoj jeho osobnosti, a to často ne podle „literární hierarchie funkcí“, ale podle jeho individuálního psychosociálního profilu osobnosti. Chaloupka<sup>41</sup> uvádí tezi o přibližných dvaceti procentech čtenářů, pro které četba hraje v jejich životě významnou úlohu. Přibližně dalších dvacet procent bývá nečtenáčů a zbylých šedesát procent jsou čtenáři, kteří de facto jen „tráví“ s knihou svůj volný čas, bez nějakého osobního přínosu. Přesto tato procentuální dělení jsou jen orientační, nejpřesnějším vyjádřením pro kvalitu čtenářství by mohla určitě být známá Gaussova křivka.

---

<sup>41</sup> Chaloupka, O.: Víme co – ale víme jak?. Zlatý máj 1999, s. 13

Zde můžeme zařadit také tzv. enormní čtenáře (přibližně deset procent čtenářské populace). Enormní čtenáři jsou příkladem problému škodlivého čtenářství vůči čtenářovu vlastnímu osobnostnímu rozvoji. Dalším příkladem škodlivého čtenářství by mohlo být čtenářství jako únik před „nepříjemnostmi“ z okolního prostředí či před řešením svých vlastních vnitřních konfliktů. Tyto příklady jsou však těžko empiricky dokazatelné.

### 4.3. Recepce literárního textu

Receptivní hledisko se vyznačuje pohledem na komunikační proces z perspektivy čtenáře. „Kvality, jež jsou esteticky významné, nejsou v uměleckém díle... předmětem výpovědi. Nemluví se o nich, umělec mluví jimi. Je na vnímání, aby sám vyhodnocoval kvality zdůrazňované v díle a tímto aktivním přístupem (estetickým hodnocením) si osvojoval smysl uměleckého sdělení“<sup>42</sup> „Kódovaný smysl textu je jen potencialitou sdělení, neboť reálným tvůrcem obsahu textu a jeho smysl je čtenář jako komunikující osobnost“<sup>43</sup> Smysl textu přisuzuje čtenář podle svých vlastních čtenářských kompetencí. „Je třeba zdůraznit, že pubescent se teprve postupně seznamuje s normou literární komunikace a disproporce mezi významovou nabídkou textu

---

<sup>42</sup> Haman, A.: K obsahové analýze uměleckého literárního díla. Česká literatura, 38, 1990, s. 97-114 (Citováno in: Lederbuchová L.: O pubescentním čtenářství I. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s. 3).

<sup>43</sup> Iser, W.: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976 (Citováno in: Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství I. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s. 3).



a čtenářovou schopností se v ní orientovat je ohromná, zvláště jde-li o literaturu pro dospělé“<sup>44</sup>.

Ale to co čtenář s textem prožije a co si z toho v paměti uchová je to, v čem tkví hodnota dotyčného textu pro náš subjekt zkoumání. Dochází často k proměně autorova zamýšleného sdělení, a nebo zůstane autorovo sdělení pro větší či menší množství čtenářů utajeno a jejich interpretace vytvoří úplně jiný význam textu než jaký autor zamýšlel. Každopádně ve čtenářích každý text vždy zanechá nějakou stopu. Každý text, který čtou, ve větší či menší míře rozhoduje o budoucím vztahu čtenáře k dalším textům a jeho vlastní snaze textu porozumět. Tím nechceme říci, že by čtenáři měli číst jen kvalitní literaturu, podle našeho názoru spíše záleží s jak velkým prožitkem a zájmem čtenář dotyčný text čte. Tento zájem – aktivní přístup k textu - mu otevírá cestu k hledání estetických hodnot díla, ať už v čteném textu jsou obsaženy anebo nejsou. Když po větším či menším množství zjistí, že mu už žádný prožitek tento typ textů nedává, dochází k důležitému momentu. Buď se ve svém volném čase přeorientuje na jiný typ textů a bude si po svém číst s velkým prožitkem (a dalšími „vedlejšími“ čtenářskými funkcemi), přičemž také své prožitky s větší pravděpodobností bude sdělovat okolí, anebo dá přednost jinému (pro něj efektivnějšímu) způsobu trávení svého volného času.

---

<sup>44</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství I. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s. 5

Literárních funkcí si můžeme vymyslet tolik, kolik budeme chtít, ale jedna z nich je ta, kterou se krásná literatura odlišuje od literatury věcné. Estetická funkce je jakousi nadstavbou nad ostatními funkcemi a většině pubescentních čtenářů je přístupná jen v určitých momentech četby. Aniž by si to často vůbec uvědomovali, je tím, co je na kvalitě literárního díla to nejdůležitější a co nemůže zpřístupnit literaturu triviální – kýčovitá. Kýčovitá literatura a kýčovité umění jen parazituje na kvalitní literatuře, snaží se různými metodami přesvědčit čtenáře, že tyto kvality má v sobě zakomponované. Přitom využívá čtenářské „nezkušenosti a nevědomosti“ čtenářů, kteří mylně předpokládají a následně „hledají“ v těchto dílech estetickou funkci. Estetická funkce je těžko slovně uchopitelná, mimoestetické funkce zceluje „a zároveň neguje jejich prvotní motivace, odpoutává je od vazby na žádoucí cílové stavy, k nimž prvotně směřovaly“<sup>45</sup> Estetická funkce dává literárnímu dílu nadčasový význam a zejména nese s sebou dlouhodobě přínosný význam pro čtenáře anebo jej tímto směrem alespoň vede. Od čtenáře vyžaduje od čtenáře hlavně jeho aktivní přístup k textu, protože ve své podstatě přesahuje čtenářovy vytvořené struktury vnímání „skutečnosti“ (a přístupu k ní) a přináší struktury nové a lepší k „použití“ a prožívání světa a sebe samého.

Děti a mládež mají přístup k estetické funkci ztížený, protože mají přirozenou tendenci si své nestabilní, zkušenostně chudé vnímání světa utvrzovat (všemi způsoby, tedy i kýčovitou literaturou) a to pravděpodobně do

---

<sup>45</sup> Nezkusil, V.: Estetická funkce čtenářství jako funkce scelující. Zlatý máj. Praha 2000, s. 2

té míry, jak hodně jim souhlasí jejich „domněnky“ s reakcemi okolního prostředí.

Pubescenti jsou ještě v těžší situaci, protože si většinou vytvoří před propuknutím puberty již celkem pevnou „představu“, ale ta je znovu narušena, protože při propuknutí puberty ztrácí lehce důvěru ke všem dosavadním „autoritám“. Proto se spoléhají hlavně na své metody hledání (častěji v případě chlapců) nebo metody hledání svých vrstevníků (častěji u děvčat), anebo na ně mohou v některých činnostech rezignovat (mnohdy v oblasti čtenářství krásné literatury).

Pokud jde o úroveň recepce textu, bývají často uváděny základní tři - fragmentární, narativní a integrační. „Rozvoj pubescentního čtenářství postupuje od fáze fragmentární k integrační. Početně převažuje četba narativní. Chaloupka ji hodnotí jako přiměřenou pubescentnímu věku, ale „perspektivní je četba integrační.“<sup>46</sup> Je otázkou do jaké míry zabraňuje individuálnímu pubescentovi k dosažení integrační úrovně a chápání estetické stránky díla intenzita změn v organismu typických pro pubescenci a její důsledky - rozpad vlastní identity a velká duševní nerovnováha.

Pubescent se zaměřuje při recepci díla především na jeho poznávací a citový význam, přehlíží ve většině případů jeho estetické kvality, je lhostejný

---

<sup>46</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství I. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s. 2

k umělecké originalitě a z toho vyplývá i jeho tolerantnost k druhořadě literatuře.<sup>47</sup> Položme si ovšem také následující otázku. Kolik dospělých čtenářů je schopno ohodnotit estetickou kvalitu textů. Recepce uměleckých textů u raných pubescentů se zabývala ve svém výzkumu také Lederbuchová a došla k několika důležitým závěrům. Jako determinanta, která rozhoduje o kvalitě přístupu pubescenta k uměleckému textu je jeho úspěšná identifikace s literární postavou, většinou s hlavním hrdinou. Toto ztotožnění následně otevírá cestu k estetickým zážitkům a podněcuje další recepční aktivity jako je percepce, interpretace a konkretizace recepce, a to jak při četbě lyrických, tak epických textů. Čtenář pubescent také potřebuje jasné odlišení literatury (odhalování literárních znaků a stylizace) od reality (jeho mylné představy o autorově snaze jen popisovat skutečnost).<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> tamtéž.

<sup>48</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství II-III. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 5-8, s. 115-119; 155-161

## 5. Předmět a metody výzkumu

Čtenářství a částečně odhalit jeho základní určující faktory, a to u žáků na 2. stupni základních škol. Jednotlivé otázky byly zaměřeny na vysledování vztahu pubescentů k četbě, dále na způsoby trávení volného času, na preference četby v konkurenci jiných médií, v neposlední řadě na činitele ovlivňující výběr četby. Součástí dotazníků byly také otázky zaměřené na prozkoumání čtenářských motivací žáků, jejich míry komunikace o četbě, oblibu a preferenci jednotlivých žánrů, titulů a literárních hrdinů.

K provedení výzkumu jsme použili dotazníkové metody. Částečně jsme se inspirovali z velkého množství předchozích výzkumů prováděných, jak na této fakultě, tak i na jiných místech. V mnohém jsme některé otázky obohatili o četnější varianty odpovědí. Dotazník (viz příloha 9.2.) byl anonymní, obsahoval otevřené i uzavřené varianty odpovědí, žáci mohli u každé otázky zakroužkovat i více odpovědí. Žákům je předkládali jejich vlastní učitelé českého jazyka, přičemž respondenti byli autorem dotazníku předem obeznámeni s jeho obsahem.

Průzkum byl prováděn na pěti základních školách v okrese Nový Jičín, v obcích a městech Nový Jičín, Kopřivnice, Sedlnice, Petřvald a Štramberk. V hodnocení kvality škol se opíráme o ty inspekční zprávy, které probíhaly

v nejbližší době od termínu našeho výzkumu.<sup>49</sup> Kontroly byly prováděny různými inspekčními týmy, čímž je určitě orientační hodnocení částečně zkresleno.

Základní škola Tyršova v Novém Jičíně je všeobecně považována za jednu z nejlepších škol v tomto 27 tisícovém okresním městě, které je zároveň i kulturním centrem. Je to škola částečně výběrová, s rozšířenou výukou cizích jazyků a sídlí v pěkném prostředí historického centra města. V každém ročníku jsou dvě specializované jazykové třídy, do nichž se výběrové konkurzy konají pro žáky druhých tříd. Právě v těchto třídách proběhl náš výzkum.

Inspekce zde proběhla v únoru 2002, v inspekční zprávě získala známku velmi dobrou, hodiny českého jazyka byly prověřeny jen na 1. stupni, kde získali stejnou známku. Jako vynikající je zde hodnocena právě výuka cizích jazyků. Velká část žáků je zaměřena svými zájmy na cizí jazyky, což by se mohlo promítnout i do kladnějšího vztahu k četbě než na ostatních školách. Základní škola 17. listopadu v Kopřivnici (24 000 obyvatel) se nachází na městském sídlišti, které je podobného rázu jako celé toto město se silnou průmyslovou tradicí a které je v poslední době sužováno velkou nezaměstnaností. Inspekce zde proběhla v prosinci 2003, škola byla celkově ohodnocena jako velmi dobrá a hodiny češtiny získaly známku vynikající (1).

Školou, v které se výzkumu zúčastnilo nejméně žáků, je základní škola nacházející se v početně nejmenší ze zkoumaných obcí, v poklidné vesnici

---

<sup>49</sup> In: <http://founder.uiv.cz/registr/vybskolr.asp>

nepanelákového typu, jménem Sedlnice (1300 obyvatel). V listopadu 2001 zde proběhla inspekce, kdy byla škola celkově ohodnocena známkami 1 až 2, kontrola hodin českého jazyka proběhla jen na 1. stupni a byla ohodnocena známkou 2. Problémem je zde nízký počet žáků ohrožující samotnou existenci školy.

Petřvaldská škola se nachází taktéž v poklidném maloměstečku (1700 obyvatel) se zástavbou obytných domů. Inspekce zde proběhla v listopadu 2001, kvalita vzdělávání byla ohodnocena průměrnou známkou (známka 3), což se týkalo i hodin českého jazyka na 2. stupni.

Základní škola ve Štramberku (3400 obyvatel) se nachází v krásném historickém maloměstě. Školní inspekcí byla ve své zprávě z dubna 2004 většinou hodnocena známkou velmi dobrou (známka 2), inspekce se zúčastnila i hodin českého jazyka a přidělila jim známku stejnou jako v celkovém hodnocení.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 394 žáků, z toho chlapců bylo 181 a děvčat 213. Výsledky výzkumu mohou nabýt do jisté míry jiných hodnot než u ostatních výzkumů. Hlavní příčinou je jeho zářijový termín (1.-14. 9. 2003), z kterého vyplývají tyto důsledky:

1) Žáky řazené do určitého ročníku (6., 7., 8., 9.) nemůžeme chápat jako jejich typické představitele, protože neabsolvovali ještě učivo daného ročníku, ke kterému jsou už řazeni (to se pravděpodobně nejmarkantněji promítne do odpovědí v otázkách č.8 a 9);

2) Některé varianty odpovědí zejména v otázkách (č. 2, 4, 5), dosáhnou vyšších výsledků než je jejich skutečný trend, a to z důvodu dlouhodobé absence žáků v školním prostředí před prováděním výzkumu, dočasné změny jejich denního režimu, atd.

## **5.1. Popis a rozbor materiálu**

Výsledky výzkumu jsou uvedeny v tabulkách a grafech v příloze, zde se zaměříme na základní zjištěné poznatky a komentáře k nim.

### **5.1.1. Vztah respondentů k četbě (otázka č. 1)**

První otázka dotazníku měla objasnit, jaký mají žáci **vztah k četbě**. Jde o otázku sice velice obecnou, avšak o to jasněji můžeme z odpovědí vyčíst proměnlivost vztahu žáků k četbě v průběhu studia. Také se dá předpokládat, že u žáků, kteří odpověděli, že mají k četbě lhostejný vztah, existuje velká šance dalšího pěstování jejich vztahu k literatuře.

U **chlapců pozitivní vztah** k četbě klesá, když k negativní tendenci dochází pravděpodobně během docházky již v 7. ročníku. Rozdíl činí 15 %. Na začátku 6. a 7. ročníku je shodně 45% pozitivně nakloněno četbě, v 8. a 9. ročníku to je znovu shodně už jen 30%. Úbytek je „kompenzován“ vzestupem



**opačného vztahu** k četbě, který zaujímá obloukovou křivku. Zatímco na začátku 6. třídy má tento záporný vztah k četbě jen 8% respondentů, v 8. třídě negativum vrcholí na 46% a posléze v 9. třídě klesá o 10%. Na vzestupu negativní tendence se podílí také 10% pokles počtu **lhostejných**, kteří se přeorientovali během 6. ročníku. Hned na první pohled zaráží velký počet chlapců, kterým je četba **lhostejná (35%)**, a to zejména v 6. ročníku, kde je takových největší množství (44%). V dalších ročnících se jejich počet pohybuje okolo 31%, ovšem s tím že přecházejí většinou k nečtenářům, jak už bylo řečeno.

U **děvčat** je oblíbenost četby mnohem častější než u chlapců, také je zde mnohem méně tzv. nečtenářů. **Pozitivní vztah** ke čtení nejdříve mírně klesá mezi 6. a 7. ročníkem, a to na konečných 67% na začátku sedmé třídy (v tomto ročníku je také **nejvíce lhostejných** čtenářek: 24%). 87% pak má na začátku 8. třídy, kde je hned zase oblíba čtení na nejvyšší úrovni (a nečtenářky tady nejsou žádné). K **poklesu oblíbenosti** tedy dochází o rok dříve než u chlapců, během výuky již v 6. třídě. Mezi 8. a 9. třídou pak není velkého rozdílu, jen v 9. třídě přibývá mírně nečtenářek.

Rozdíl v oblíbě četby mezi jednotlivými ročníky lze vysvětlit nástupem období puberty a s ním souvisejícím odklonem od četby k jiným druhům aktivit. Pozdější pokles oblíbenosti u chlapců je způsoben jejich pozdějším nástupem puberty. Rozdíly mezi pohlavími napovídají o výrazně odlišných způsobech uspokojování svých potřeb, což je dáno jejich odlišnými

archetypy (např. Jungovy pojmy anima a animus). Vysoké procento respondentů, kteří mají lhostejný vztah k četbě je znepokojivý, zejména protože se často jedná v jejich případě o potenciální čtenáře. Tito žáci nejvíce potřebují motivovat, jak ve škole, tak doma. Výsledky korespondují s výsledky dřívějších výzkumů (např. viz Procházková<sup>50</sup>).

### 5.1.2. Volnočasové aktivity respondentů (otázka č. 2)

Otázka v dotazníku vedená v pořadí jako druhá měla za úkol zjistit, **jak tráví mládež nejraději svůj volný čas**. Ve variantách odpovědí je na škodu absence otázek týkajících se oblíbenosti poslechu hudby a „surfování“ po internetu. Odpověď a) pracuji s počítačem mohla být také raději umístěna až za možností b) hrají hry na počítači. Také jde o otázku s větším množstvím variant odpovědí: u těchto otázek bývá problém odhalit „vztahy a vazby“ mezi odpověďmi.

#### Chlapci – celkem - pořadí

1. sportuji 72%
2. dívám se na televizi, video 70%

---

<sup>50</sup> Procházková, H.: Současné pubescentní čtenářství a literární výchova. České Budějovice 2003. s. 23

3. hraji hry na počítači 62%
4. čtu časopisy, noviny 43%
5. pracuji s počítačem 40%
6. čtu knihy 26%
7. něco vyrábím, kreslím, vytvářím 18%
8. chodím do kina nebo do divadla 16%
9. dělám něco jiného 13%
10. hraji na hudební nástroj 9%
11. baví mě psát, vymýšlet své vlastní texty 5%

Nejoblíbenějšími činnostmi, kterými tráví **chlapci** většinu svého volného času, jsou sportovní aktivity (72%), sledování televize (70%) a hraní počítačových her (62%). Tak velká oblíbenost nebyla zaznamenána ani u jedné z dívčích aktivit, a jsou tedy svou mírou mezi chlapci masově populární. Pohybová aktivita je stejně oblíbená ve všech ročnících, u televize a počítačových her tráví chlapci na začátku 7. a 8. třídy mnohem méně času (asi o 20%) než na začátku 6. a 9. třídy.

**Sport** nabízí mnoho možností trávit čas mezi vrstevníky ve skupinách (socializace), možnost vybití přebytečné fyzické energie, která je tlumena ve škole.

**Sledování televize** je ve velké většině případů jednou z možností jak pasivně trávit volný čas. Je to nejsnadněji přístupná a nejméně náročná volba.

Mladí televizní diváci si ze sledování televize odnášejí do života například povědomí o společenských normách v dané společnosti a je schopna plnit podobné spektrum funkcí jako je tomu u četby knih.

Ke sportovním aktivitám a k sledování televize mají respondenti velice pevný a stabilní vztah, i v nejdramatičtějších stádiu puberty jsou tyto činnosti evidentně schopny naplňovat jejich očekávání a uspokojovat jejich potřeby. Pravděpodobně mají tedy všechny základní znaky, které převážná většina pubescentů vyžaduje po celou dobu docházky na 2. stupeň a získávají pubescenty dlouhodobě ceněný znak popularity. Pevný a častý vztah je také dán tím, že si návyky k těmto činnostem vytvářejí již od raného věku.

U **hraní počítačových her** byl napříč ročníky zaznamenán mírný hráčský vývoj od oblíbenosti zejména jednodušších akčních a závodních her v 6. a 7. ročnících k pozdější oblíbě (8. a 9. ročníky) širšího spektra herních žánrů. Ve vyšších ročnících tak akční hry nemají již dominantní postavení v oblíbenosti pubescentů, ale velmi úspěšně jim konkurují jiné typy her, jako jsou strategie, adventury a sportovní hry. Dnešní hry ale dnes nejde již tak jednostranně dělit, protože hry, které běží na výkonnějších počítačích, fungují na kombinaci a střídání mnoha různých žánrových prvků.

Méně než polovina respondentů mužského pohlaví uvádí mezi své nejoblíbenější činnosti **četbu časopisů a novin (43%), práci s počítačem (40%) a četbu knih (už jen 20%)**. Všechny tři činnosti mají víceméně neměnné postavení během školní docházky na 2. stupni.

**Obliba četby časopisů** úzce souvisí se zájmy respondentů, v kterých zřejmě uspokojují své „potřeby specializace“. Všestranně zaměřený časopis ABC získává své čtenáře pouze v 6. a 7. třídách, kde má dominantní postavení. Počínaje 7. třídou se zvyšuje pravděpodobně specializace čtenářů, která se promítá v rozpětí různých sportovních (ty hlavně) a technických (auta, mobily a počítače) časopisů a regionálních novin. Tato témata jsou pro čtenáře velmi zajímavá i v 8. a 9. ročníku. V nich se pomyslné nůžky zájmů již plně rozevírají. Začínají se číst nově celostátní noviny (vede Blesk), své čtenáře nalézají i populárně naučné (21. století), společenské časopisy pro mladé (Bravo a Popcorn) a nejsou výjimkou ani erotické časopisy (Leo). Pro chlapce 8. a 9. tříd je charakteristické, že se žádný z časopisů ani novin nestal u nich populárním. Tyto žáky již ani faktor popularity pravděpodobně nemotivuje k četbě.

Varianta odpovědi **pracuji s počítačem** vypovídá určitě ve většině případů o subjektivním vnímání respondentů, že se stále při používání počítačů učí novým, efektivnějším dovednostem a znalostem. Například jak instalovat a používat různé programy a operační systémy, zlepšovat výkonnost počítače přidáváním nového hardware a učit se řešit různé poruchy, které bývají velmi časté. Tato otázka byla tedy nejspíše chápána ve významu *dělám něco s počítačem*. Pod tento význam můžeme vztáhnout určitě i školní práci, a to v případě plnění domácích úkolů spjatých s vyhledáváním informací na

internetu. Zatímco dříve chlapci opravovali, vylepšovali a obchodovali se součástkami kol a motorek, dnes mnozí místo toho činí podobně s počítači.

Protože v této otázce jsme jen těžko mohli objasnit, proč je **obliba čtení knih** během studia na druhém stupni základní školy přibližně stejná a proč má takové postavení, zaměřili jsme se také na výzkumy z jednotlivých škol.

Bylo zjištěno, že k velkým rozdílům v celkové oblíbenosti četby v průběhu studia od 6. do 9. třídy nedochází - vzhledem k typicky větším odchýlkám u menšího vzorku respondentů (CH: 6. (29%), 7. (30%), 8. (20%), 9. třída (25%)). Pokles v 8. ročníku mohl být způsobem příchodem puberty (u dívek dochází k výraznějšímu poklesu o rok dřív) a následným přeorientování se na jiné aktivity, jejichž preference v daném ročníku stoupaly: chozením do kina, hraním her na počítači, četbou časopisů a „děláním něčeho jiného“.

Velké rozdíly byly zaznamenány mezi jednotlivými školami. Naprosto nejoblíbenější je četba v porovnání s ostatními školami na ZŠ Nový Jičín (50%), kde byla u chlapců přesvědčivě oblíbenější než televize (kromě 9. třídy). 40% chlapců z Petřvaldu uvedlo četbu také mezi své nejoblíbenější činnosti. Zbylé základní školy dopadly ztlačně hůře (od 10% do 16%), což se projevilo i v porovnání s ostatními činnostmi (četba byla průměrně až 6. v pořadí).

Rozdíly v oblíbě četby nejsou u chlapců dány věkem, protože její obliba je v průběhu školní docházky na druhém stupni poměrně stálá. V tomto věku již

mají učitelé jen malou šanci výrazněji změnit volnočasové návyky žáků. To mohou doložit i výsledky z první otázky, kde přes vysoké procento chlapců s lhostejným vztahem k četbě, se jej nedařilo snížit a změnit. Lhostejnost se stává u třetiny chlapců pevným postojem k literatuře. Velmi výrazné rozdíly mezi výsledky škol ale vedou k závěrům, že na míru oblíbenosti četby mohou mít značný vliv jiné faktory: klima v jednotlivých třídách (postavení čtenářství v žebříčku hodnot dotyčné třídy) a klima dotyčné školy (učitelský kolektiv, vybavení školy, organizace výuky, školní kroužky, atd.), procento nadaných žáků odcházejících na víceletá gymnázia nebo na výběrové školy (případ ZŠ Nový Jičín), osobnost a metody práce učitele vyučujícího třídu na prvním stupni, různé mimoškolní vlivy (zejména práce místní knihovny a obce).

Téměř každý pátý chlapec (18%) rád **něco vyrábí, vytváří a nebo kreslí**. Tato obliba je vyšší v 6. a 7. třídě, v 7. třídě nabývá svého vrcholu a dvojnásobku oblíbenosti (31%) oproti třídě osmé. Kromě tradičních činností, jako je kreslení, lepení plastových modelů, vyřezávání výrobků ze dřeva apod., byla ve dvou případech zaznamenána i tvorba internetových stránek (v 8. a 9. třídě). V jednotlivých školách byla sestupná tendence potvrzena, přičemž zajímavá byla nízká obliba této činnosti v ZŠ v Novém Jičíně, vcelku ve větších městech byla menší (tedy i v Kopřivnici), ve Štramberku a Petřvaldě (maloměsta) byla naopak mnohem oblíbenější.

Je zřejmé, že u žáků ve vyšších ročnících nastupuje tendence k abstraktnímu myšlení a s tím souvisí i touha řešit více teoretické problémy a jevy. Vliv

okolního prostředí (spektrum volnočasových aktivit, kterých je ve městech více, a zejména více psychologických podnětů) a vliv rodinného prostředí nahrává v této věci více chlapcům z větších měst (dříve tak dospívají).

16% chlapců uvádí, že také rádo **chodí do kin či divadel**, což svědčí mimo jiné i o potřebě a chuti trávit volný čas (většinou společně s vrstevníky) kulturním způsobem, a co je také důležité v kulturním prostředí institucí, které budou s větší pravděpodobností navštěvovat i v pozdějším věku. Pubescenti si zde zejména vytvářejí umělecký vkus, a to také při konfrontaci názorů s vrstevníky jim podobného smýšlení. Křivka oblíbenosti během školní docházky je celkem stabilní, má tvar mírně zahnutého písmene U, na začátku 6. a 9. ročníku je návštěvnost kin u žáků pravděpodobně vyšší (cca 21%), v 7. třídě je nejnižší (8%). Návštěvy kin (a divadel) jsou nejzajímavější pravděpodobně, podle výsledků zkoumání, pro chlapce z maloměst. V Kopřivnici a Novém Jičíně byl zájem o dost nižší. Kino ve větších městech totiž postrádá znak „vzácnosti, exkluzivity, zajímavosti jako je tomu v menších městech a pubescenti mají také k dispozici více alternativ.

Na **hudební nástroj** hraje rádo 9% chlapců a **vymýšlením a psaním různých textů** se baví 5%, ve většině případů tvoří kratší literární útvary (povídky, básně a písničky), ale i scifi příběhy nebo dokonce „román typu *Robinsona Crusoe*“. Více se těchto jedinců vyskytuje v 6. a 9. třídách. K této otázce by bylo určitě zajímavé zjistit, kolik pubescentů se snaží o to, aby jejich velmi časté „smskování“ co nejefektivněji plnilo požadovaný účel, zda při



psaní SMS uvažují také nad možným přínosem pro recipienta zprávy. Žáci ve svých odpovědích tuto oblast naprosto vynechali.

Kolonku **dělám něco jiného** zaškrtno v průměru 13% chlapců, přičemž ale tato možnost odpovědi vysoce vzrostla u 8. tříd. (29%). Chlapci v této době totiž velmi často tráví volný čas se svými kamarády, kdy jim pravděpodobně postačuje k uspokojivému pocitu komunikace s ostatními a navazování přátelství, prostě vše, co souvisí se socializací ve skupině. To platí zejména v 9. třídě. Sem ale spadá jen čtvrtina těchto odpovědí. Zbylé můžeme rozdělit rovným dílem na ty, kteří *chodí na procházky*, na ty, kteří tráví svůj volný čas s domácím zvířetem a ty, kteří poslouchají rádio či hudbu anebo také pracují na zahradě.

#### Děvčata – celkem – pořadí

1. dívám se na televizi, video 52%
- 2.-3. sportuji+ čtu časopisy, noviny 49%
4. čtu knihy 48%
5. hrají hry na počítači 31%
6. něco vyrábím, kreslím, vytvářím 25%
7. dělám něco jiného 24%
8. hrají na hudební nástroj 19%
9. pracuji s počítačem 17%

10. chodím do kina nebo do divadla 13%
11. baví mě psát, vymýšlet své vlastní texty 9%

U **děvčat** se mezi čtyři nejoblíbenější volnočasové aktivity, které si jsou popularitou velmi blízké, dostala i **četba knih (48%)**. **Sledování televize** je vůbec nejoblíbenějším trávením času, během 2. stupně mírně stoupá ((D: 6. (43%), 7. (51%), 8. (57%), 9. třída (56%)), ale přesto ji sleduje mnohem méně děvčat než chlapců. Celkový rozdíl činí skoro 20%. Téměř stejný rozdíl dopadl i u oblíbenosti **sportování (49%)**, u kterého je tendence mírně klesavá (od 52% v 6. třídě k 45% v třídě 9.).

Suverénně nejoblíbenější chlapecké aktivity (televize a sport) mají u děvčat velice odlišné postavení. Jednak k nim nemají takový pevný postoj (jejich obliba se mění), ale také jejich popularita nedosahuje vůbec takové míry. Je to tím, že skladba volnočasových aktivit průměrné dívky je mnohem rovnoměrnější a snad můžeme říci, že i rozumnější a v případě pubescentů i zdravěji rozvržena do mnoha aktivit než je tomu u průměrného chlapce. Příčiny takovýchto rozdílů mohou být rozličné: odlišné stereotypy rodičovské výchovy (větší svoboda pro chlapce a naopak větší starost o výchovu dívky; četný problém výchovy dítěte jen jedním rodičem – většinou matkou, atd.), biologicky i společensky dané směřování k všestrannosti u děvčat a u chlapců k specializaci – tedy věnování se jedné aktivitě naplno; vliv popularity určité činnosti a následně větší motivovanosti a soutěživosti mezi vrstevníky

(typičtější pro chlapce), rozdílné pochopení otázky u respondentů – dívky častěji odpovídaly vícekrát, atd.

**Četba časopisů (49%)** je stejně oblíbená jako sportování. Jak u chlapců, tak i u dívek je to nejpreferovanější čtenářská aktivita, i když uspokojuje u každého pohlaví jiný druh potřeb. Jsou to pravděpodobně ty nejzákladnější potřeby, jen jsou u každého pohlaví jiné. Míra četby časopisů je podle nás velmi dobrým ukazatelem, a to z více důvodů. Jednak si ve většině případů pubescenti vybírají časopisy sami, velmi často je kupují ze svého kapesného a hlavní vlastností obsahu časopisů je, že bývají zaměřeny na úzkou čtenářskou skupinu, aby právě mohla s co největším efektem uspokojit své potřeby aktuálními informacemi. Zatímco u chlapců v různých ročnících byla poptávka po časopisech celkem stabilní (s mnohem mírnějšími odchylkami), u děvčat je podobná tendence naprosto zřejmá. Výrazný pokles byl zaznamenán na začátku 7. třídy (o téměř 20%), přičemž v 8. a 9. třídě docházelo zase k zvyšování oblíbenosti. Na začátku 9. třídy (56%) tak předčily výsledky oblíbenosti v 6. třídě (54%).

**U chlapců** plní časopisy svým obsahem hlavně funkci poznávací v rozličných oblastech a funkci informační v případě oblíbených sportovních periodik, **u dívčích časopisů** převažuje funkce relaxační a emocionální, se zaměřením na ženskou (dívčí) problematiku a na dění z popkultury. Dívčí časopisy se snaží různými způsoby přiblížit a navodit pocity důvěry, bezpečí, intimity, kamarádského vztahu a dosáhnout tak kýženého psychologického

efektu uspokojení základních dívčích potřeb. Ve vývoji dívčích preferencí nebyly zaznamenány takové tematické a žánrové změny jako u chlapců. Od 6. a 9. třídy jsou v kurzu stále stejné dívčí časopisy (hlavně Dívka a Top dívka) nebo časopisy pro pubescenty (Bravo (Girl), Popcorn), mnohem méně než u chlapců ze specializovaných oblastí (Jezdectví, TV Tip seriál, Spy) a deníků (hlavně Blesk).

**Četba knih** je u dívek skoro dvakrát oblíbenější než u chlapců, i když je velmi nestabilní. Znovu jako by také u této činnosti čtenářský zájem během 6. ročníku (58%) postupně opadal až k 33% na začátku 7. ročníku. A následně znovu stoupá na původních 57% (v 9. třídě). To se projevilo víceméně rovnoměrně na všech školách. Procento dívek, které rády tráví svůj volný čas s knihou, je sice téměř jedenkrát tak vyšší než tomu bylo u chlapců, avšak postoj či návyky k četbě knih jsou u mnoha dívek ještě nedostatečně pevné (téměř u poloviny čtenářek v 7. ročníku). Pokles potřeby číst knihy v 7. třídě mírně kompenzovaly jiné volnočasové aktivity: sledování televize, „dělání něčeho jiného“ (komunikace s vrstevníky, péče o domácí zvířata), a chození do kina. Pro dívky je charakteristické, že uváděly v 7. ročníku mnohem méně aktivit téměř ve všech variantách odpovědí.

**Počítačové hry** jsou u děvčat přesně o polovinu méně populární než u chlapců. Tato zábava měla u respondentek celkem stabilní oblíbenost. Děvčata hrají podobné hry jako chlapci, i když akční a závodní hry nemají takovou popularitu. Čím se producenti her „trefili“ do dívčího vkusu a potřeb, je

suverénně nejpopulárnější hra v 7. a zejména v 9. třídách, nazývající se The Sims. Ta mezi chlapci nenašla své příznivce. Tato hra je založena na co nejvěrnější simulaci rodinného života a všeho, co do něj patří. Velkou část hráč stráví zakládáním své rodiny, nakupováním vybavení domácnosti, studiem, prací, vyřizováním účtů apod. V The Sims 2 je možnost také žít na vysokoškolských kolejích, seznamovat se a studovat. Tato obliba potvrzuje domněnku, že děvčata jsou psychologicky mnohem dříve než chlapci připravena na dospělost, na řešení reálných životních situací, ale také napovídá o jejich potřebách, které nemohou pravděpodobně uspokojit prostřednictvím četby.

**Tvořivé činnosti**, které ráda vykonává každá čtvrtá dívka, mají podobnou křivku jako četba časopisů (novin) a četba knih. Pokles je tedy zaznamenán na začátku 7. třídy (o 22%), přičemž později zájem stoupá, ale ne až na původní výši 6. třídy, jak tomu je u četby časopisů a knih. Tedy i tvořivost je nepříznivě ovlivněna obdobím puberty, kdy se dívky věnují jiným, z jejich pohledu důležitějším činnostem (sledováním televize, chozením do kina a „děláním něčeho jiného“). Děvčata nejraději kreslí, malují na sklo, pletou náramky apod.

Na **hudební nástroj** hraje o 10% víc děvčat než chlapců, ale naopak je **práce na počítači** u děvčat mnohem méně častá (o 23%). Děvčata o něco více pracují s počítačem v 8. a 9. třídě. Podobně jako u chlapců je na řadě otázka, jaký význam této variantě odpovědi respondentky přidělovaly.

Co je podle nás poněkud překvapivé, **chození do kina či divadla** je méně v oblíbenosti než u chlapců (o 3%), ale má oproti jejich nevyvážené oblíbenosti stabilní mírný vzestup (od 10% v 6. třídě k 17% v 9. třídě).

Pokud jde o odpověď **baví mě psát, vymýšlet své vlastní texty (9%)**, děvčata píšou podobné literární útvary jako chlapci, obliba této aktivity je velmi nízká (5%), jen v 9. třídě prudce stoupá na velmi vysokých 19%. Tato tendence je u dívek mnohem silnější než u chlapců. Vypovídá o velmi lichotivém „intimním vztahu k jazyku“, s pomocí kterého se dívky snaží vyjádřit svůj postoj ke světu a k druhým. V této době píšou děvčata v mnohem větší míře básničky.

Téměř každá čtvrtá (24%) dívka, zakroužkovala také variantu **dělám něco jiného**. Děvčata ještě ve větším množství než chlapci „chodí ven s kamarády“ a starají se o domácí zvířata. Vyhledávají mnohem častěji kontakt s někým druhým, kromě poslechu hudby neuváděly oproti chlapcům žádné jiné početnější aktivity. Tato potřeba **komunikace s vrstevníky** (anebo kontaktu se zvířaty) má stoupavou tendenci - vrcholí v 8. třídě (39%), v 9. třídě ale klesá o 20%. Jde tedy o podobné procento, jaké naopak přibylo u předchozí odpovědi (*baví mě psát, vymýšlet své vlastní texty*). U významného procenta dívek v 9. ročníku končí potřeba socializace mezi vrstevníky a pravděpodobně pomalu počíná samotářské období bližší již svými projevy tzv. adolescenci.

Nakonec je třeba zmínit, že režim tzv. pracovního času ve škole ovlivňuje i trávení volného času. Ve školách, kde má žák menší možnosti spolupráce ve

skupinách anebo vybití svých pohybových aktivit, si toto bude kompenzovat ve svém volném čase.

### **5.1.3. Volba respondentů mezi „médii“ (otázka č. 3)**

Ve třetí otázce jsme se chtěli zaměřit u žáků na jejich volbu způsobu získávání informací, a to ze tří druhů médií: z knihy, časopisu a televize. Tato otázka tématicky navazuje na druhou otázku a je úžeji zaměřena, již jen na volbu mezi jednotlivými médii. Šlo nám hlavně o zjištění konkurence mezi knihou a časopisem a knihou a televizí. Kterému médiu tedy dávají děti nejčastěji přednost a hlavně jak si tato média konkurují. Evidentně mezi variantami odpovědí chybí médium počítače. Žáci nejčastěji odpovídali jen na jednu ze čtyř možností, místo možných a také předpokládaných dvou odpovědí (tedy zda knize konkuruje spíše televize či časopis). Procentuelní vyjádření jsou proto poněkud zkreslující. V 6. třídě zaškrtno dvě varianty odpovědí 35% chlapců, v 7. tř. 33%, v 8. třídě 40% a v 9. třídě 53%. Děvčat tak učinilo v 6. třídě 31%, v 7. třídě 27%, v 8. třídě dokonce 71% (!) a v 9. třídě 38%. Zejména výsledky z 8. třídy u děvčat znemožňují důvěryhodně porovnávat výsledky jednotlivých ročníků. Proto jsme přistoupili k přesnějšímu porovnávání podle rozdílů ve výsledcích mezi odpověďmi a) a b) a mezi 3. a 4. odpovědí.

Pokud jde o celkovou frekvenci, jak která odpověď byla oblíbená, pak nejčastěji chlapci zakroužkovali odpověď c): preference televize (61%), u děvčat to byla až druhá nejoblíbenější odpověď (39%), za první četbou časopisů (46%). Také u chlapců byly časopisy velmi oblíbené (50%). Děvčata se lišila od chlapců větším počtem respondentů – čtenářů knih, a to jak ve vztahu k časopisům, u děvčat kladně pro knihu odpovědělo 31%, u chlapců o 11% méně, tak i v konkurenci s televizí. U děvčat to bylo 26 %, u chlapců jen 9%.

#### 5.1.3.1. Časopisy jako konkurence knihám

Odpověď a) a b) se týkala častosti volby respondentů mezi knihou a časopisem. Během školní docházky na 2. stupni základní školy dávají **chlapci** čím dál větší prostor četbě časopisů před knihami. Procentuální rozdíl mezi nimi stoupá ve stále větší neprospěch knihy (začátek 6. třídy: -19%; 7. tř.: -26% ; 8. tř.: -35%; 9. třída: -39%).

U **děvčat** tento rozdíl není zpočátku nijak výrazný (6.tř. -10%; 7.tř.: -9%), čímž je zřejmé, že v této době je opravdu vyrovnaný poměr čtenářek preferujících četbu knih před časopisy a těch, u kterých je tomu naopak. Nepoměr se zvyšuje až v 8. a 9. třídě (8.: -24%; 9.: -20%), přesto je celkově obliba v knihách u děvčat z tohoto hlediska větší než u chlapců.



Z výsledků vychází, že nejsilnější tendence číst knihy a upřednostňovat četbu před časopisy a televizí je **u chlapců** na začátku 7. třídy (součet rozdílů je minus 49) a také, ale již méně, v 6. třídě (minus 67%). **U děvčat** je zlatou érou čtenářství knih začátek 6. třídy (dokonce plus 13%).

Protože mezi četbou knih a časopisů není „technicky“ velkého rozdílu, dá se předpokládat, že se mohou mnohem lépe substituovat než kniha s televizí, a je tedy reálná možnost čtenáře časopisů převést i na čtení knih. To by platilo zejména tam, kde jsou velké rozdíly v preferencích knih a časopisů. Pro obě dvě pohlaví to platí tedy v 8. a 9. třídě, zvláště u chlapců, protože je mezi nimi v této době velmi málo čtenářů knih. Chlapci také přecházejí pozvolna k časopisům, což je dáno pravděpodobně potřebou uspokojovat své, nově pubertou vzniklé, specifické potřeby (viz předchozí otázka specializace). U děvčat byl zaznamenán výrazný obrat mezi 7. a 8. ročníkem, přitom v předchozí otázce (*co dělám nejraději ve svém volném čase*) k žádné změně nedošlo – ve stejné míře klesala četba časopisů i knih. Děvčata se nejspíše po kritickém období (7. ročník) již nevracejí na začátku 8. ročníku k četbě knih, i když je mají zase téměř stejně rády jako v 6. ročníku, ale dávají paradoxně přednost časopisům. Příčiny můžeme nalézat zejména v lepší marketingové strategii majitelů časopisů, která je mnohem lépe než knižní producenti schopna zaujmout cílovou skupinu zákazníků.

### 5.1.3.2. Televize jako konkurence knihám

Třetí a čtvrtá odpověď byla spjata se vztahem chlapců a děvčat k televizi a knize. Jelikož jde o média z hlediska způsobu recepce navzájem více odlišná, než tomu je v případě knih a časopisů, může docházet k menším zkreslujícím „tendencím“.

U **chlapců** je obliba knihy při volbě s televizí největší na začátku 7. třídy, kdy rozdíl činí minus 23% v neprospěch knihy. 18% chlapců upřednostňuje v této době knihu před televizí. V 8. a 9. třídě tento rozdíl kulminuje (v 8. třídě -65%; v 9. třídě: -72%) v jasnou preferenci k upřednostňování televize. Pouhých 5% a 3% chlapců v 8. a 9. třídě dává většinou přednost četbě před sledováním televize.

U **děvčat** je vztah k četbě z tohoto hlediska ještě překotnější. Zatímco na začátku 6. třídy je četba mnohem oblíbenější činnost než sledování televize (o 23%; 42% jich totiž zvolilo odpověď a)), na začátku 7. třídy se již ocitáme ve zcela jiné situaci. Naopak je v této době mnohem oblíbenější televize (o 40% více) a „čtenářek“ je pouhých 6%. V 8. a 9. třídě činí rozdíl již jen 17% a 18% v neprospěch knihy, což není mnoho.

Při porovnání změn preferencí volnočasových aktivit v druhé otázce dotazníku jsme zjistili, že došlo u chlapců k neadekvátnímu poklesu volby knihy v konkurenci televize mezi 7. a 8. ročníkem. Podobně je tomu i u děvčat, jen k němu dochází o rok dříve. Příčiny by měly být obdobné jako u vztahu mezi knihou a časopisem. Při nástupu puberty a jejích příznaků, kniha jako

médium ztrácí nepřiměřeně své pozice ve prospěch marketingově mocnějšího konkurenta - televize. Dalším z důvodů může být i to, že si televizi často volí diváci jen z jejího atributu „nejméně náročného média na recipientovu pozornost“. Kniha u pubescentů postupně s přibývajícím věkem ztrácí své pozice, většinou ve prospěch televize (hlavně u chlapců). Děvčata často volí jako náhradu knihy četbu časopisů, přičemž se také více než chlapci zpátky ke knize vracejí (8. a 9. ročník).

#### **5.1.4. Míra komunikace respondentů o knihách (otázka č. 4)**

V otázce č. 4 jsme si stanovili za úkol zjistit míru komunikace o literatuře, která v tak mladém věku může být jedním z rozhodujících faktorů proč číst. Jak už bylo řečeno, každý pubescent se v podstatě snaží předvést před vrstevníky, získat dobrou pozici ve své skupině, což je doprovázeno komunikací na různá témata a rozličnými způsoby komunikace. Jedním z témat hovoru může být i literatura, sdělování zážitku, myšlenek z četby atd.

Četnost komunikace o četbě je důležitým aspektem, a to jak z hlediska kvality recepce textu (lépe si pak pamatujeme získané poznatky, dochází k větší integraci s dosavadními znalostmi a zkušenostmi, velmi přínosná je konfrontace s druhým čtenářem či jeho názory), tak z hlediska sociálního (ta je závislá na reakci debatujícího společníka), ale významně i z hlediska

„pedagogicko-informačního“ (čím více se pubescenti budou o knihách bavit, tím více bude stoupat sociální status čtenáře a literárních děl a následně to také zvýší všeobecný zájem o literaturu viz případ Harryho Pottera). Otázka je speciálně zaměřena na četbu knih, a tedy vylučuje častou četbu časopisů.

Mezi **chlapci** je zřejmá jasná sestupná tendence v komunikaci o knihách, počínající 6. třídou a končící 9. třídou.

Klesá hlavně procento náruživých čtenářů, kteří se baví **dvakrát i více za týden** (celkem 10% chlapců) a to klesá zejména v průběhu 1. roku na druhém stupni (v 6. roč. 18%; v 7., 8. a 9. roč. jen okolo 7%). Celkem 11% chlapců rozmlouvá s někým o knihách **jednou do týdne**. Takových je okolo 8% v 6., 8. a 9. třídě. Jen v 7. třídě je jich mnohem větší počet (19%), což by mohlo být příčinou přesunu náruživějších čtenářů z 6. třídy.

**Méně než jednou týdně** rozmlouvá o knihách 13% chlapců, více takových je v 6. (16%) a 9. třídě (17%).

Čtenářů a nečtenářů, kteří **se o knihách nebaví**, je mezi chlapci velmi vysoké procento, téměř polovina (46%). V 6. (40%) a 7. třídě (42%) je takových to žáků méně než v 8. (52%) a 9. třídě (49%). Vysoké procento je dáno právě velkým počtem nečtenářů mezi chlapci.

Znepokojivé jsou výsledky odpovědi **rád bych, ale nemám se s kým o knihách bavit**. Skončila u chlapců v pořadí jako druhá nejčastější odpověď (18%), přičemž měla výraznou stoupavou tendenci. V 6. třídě pocíťovalo tento problém jen 7% chlapců, v 7. (18%) a 8. třídě (17%) dochází k 10% zvýšení,

přičemž v 9. třídě tato absence kulminuje na 29%! Tyto vysoké hodnoty svědčí o obrovském nevyužitém potenciálu, kterého by mohli využít učitelé ve svých hodinách literatury, ve volitelných kroužcích, také knihovníci a další „pracovníci v podobných odvětvích, tak aby uspokojili přirozené potřeby čtenářů“.

**Děvčata** se liší od chlapců menším množstvím naprosto nekomunikujících žákyň (29%), ale také „enormně“ komunikujících děvčat (jen 7%), což se projevilo v mnohem větší preferenci u ostatních odpovědí: **jednou týdně** (20%), **méně než jednou týdně** (28%), **nemám se s kým bavit** (20%). Mnohem větší množství děvčat (celkově 55% (a+b+c)) tak rozmlouvá o literatuře, než je tomu u chlapců (jen 34%).

U děvčat také nedochází k postupné sestupné tendenci jako u chlapců. Nejmenší procento komunikujících (a, b i d)) je již v 7. třídě (a) jen 2%!, b) 11%). Nejvíce rozmlouvají o četbě „šestáčky“ (a) 11% a b) 29%), ale i v 8. a 9. třídách není málo takových dívek. Vysoké procento (28%) získala odpověď **méně než jednou týdně** a byla tak celkově druhou nejčastější odpovědí po variantě **nebavím se o knihách** (29%). Tato nekomunikace o knihách má zpočátku vzestupnou tendenci (od 21% v 6. třídě), přičemž kulminuje na začátku 8. třídy (35%), následně mírně klesá v 9. třídě (31%).

Každá pátá dívka **si nemá s kým povídat o četbě**. Oproti chlapcům je procento takto postižených stabilně stejně vysoké po celý druhý stupeň školní docházky.

Mezi hlavní příčiny klesající míry komunikace mezi čtenáři na 2. stupni ZŠ určitě patří příchod období puberty (přibližně od 7. třídy), kdy se hovory běžně zabývají jinými tématy. Na druhém stupni se také většinou opouští od doporučené a povinné četby, čímž se částečně problematizuje vzájemná komunikace například nad společnými zážitky při četbě jedné knihy, a to jak ve škole, tak i mezi žáky. I pro samotné učitele začíná být problém motivovat žáky od 7. do 9. tříd v hodinách literatury. Žáci od tohoto ročníku mívají již pevnější vlastní názor na „to, co je dobré - špatné anebo co je nezajímavé“. Hodnotu svého názoru se snaží i přes sebepravdivější argumenty uhájit před ostatními spolužáky anebo se jej naopak vyjádřit stydí. To souvisí se vznikající pubescentovou potřebou po trvalé a pevné identitě svého jedinečného Já. Častým problémem netolerantnost mnoha žáků ke vkusu a názoru svých vrstevníků. V této době se již také mnoho, zejména chlapců, specializuje a tím i uzavírá ve svých zájmech. To všechno může částečně vysvětlovat vysoké procento žáků nemajících si s kým o literatuře popovídat.

#### **5.1.5. Motivační činitelé respondentů (otázka č. 5)**

Se čtvrtou otázkou souvisí nepochybně i otázka v dotazníku následující. Tedy od koho či jakým způsobem se žák dostane ke knize nebo kdo, či co jej zásadně přesvědčí, aby si knihu přečetl. Vyhýbáme se schválně variantě

odpovědi, že si knihu vybírá sám, apod., protože to platí částečně pro každou z možných odpovědí. S pomocí této otázky bychom měli odhalit nejvýraznější činitele, kteří se podílejí na úspěšné motivaci k četbě, čímž je tato otázka z pedagogického hlediska stěžejní. Respondenti měli možnost vybírat z devíti odpovědí a mohli zaškrtnout více variant odpovědí (častěji toho využívala děvčata). Chlapci volili méně variant v 6. a 9. třídě, u dívek byla zaznamenána jasná tendence odpovídat se zvyšujícím věkem častěji (hlavně na začátku 8. a 9. třídy), což může znovu výsledky zkreslovat při porovnávání jednotlivých ročníků. U poslední varianty odpovědi nebyla rozlišena veřejná a domácí knihovna – předpokládáme, že naprostá většina respondentů myslela knihovnu veřejnou.

Nejdříve se budeme věnovat výsledkům zaznamenaným u chlapců, později přejdeme k děvčatům. **Chlapci** jsou nejčastěji inspirováni k četbě **filmovými nebo televizními zpracováními literárních děl** (32%). Tento jev má sice neblahý vliv na způsob následné recepce čteného literárního díla, ale v důsledku má kladný motivující vliv. Výsledky mohly být částečně zkresleny možná jen počáteční velikou popularitou (až mánií) sledování filmových zpracování, a to zejména Harryho Pottera a Pána prstenů, přesto je třeba do budoucna počítat s jejich silicím vlivem. Nejčastěji se touto cestou dostanou ke knize chlapci z 8. tříd (42%), později ale přichází výrazný pokles (9.třída jen 24%). V 6. a 7. třídách se obliba filmových zpracování pohybuje okolo průměrných 30%.

Dalšími výraznými podněty k četbě je shodně **popularita** dané knihy mezi vrstevníky (29%) a její doporučení (přímé či nepřímé) **od kamarádů** respondenta (29%). Vliv popularity je nejvyšší na začátku 6. třídy (38%), následně pak prudce klesá (7. třída: jen 19%), aby se znovu postupně přibližoval dřívějšímu vrcholu (8. třída: 25%, 9. třída: 34%). Pokles v 7. ročníku můžeme vysvětlit tím, že si žáci v této době vytvářejí „na svět i sebe samého“ své první osobní názory (první v nové životní etapě), přičemž jsou zároveň kritičtější při vnímání okolí, tedy i k jakýmkoliv normám (např. měřítko popularity). Místo toho se v 7. ročníku nechávají ve větší míře inspirovat při výběru knihy látkou probíranou v hodinách literární výchovy nebo učitelem (nárůst preferencí o 10%), samotným spisovatelem, který žáka zaujal (+8%), rodičem (+7%) nebo spolužákem (+6%).

Kamarádi jsou vcelku stabilním činitelem, jen v 9. třídě dochází k výraznému poklesu jejich oblíbenosti o 13% (na 20%). Kamarády nahrazují recenze z masmédií (+ 18%) anebo je rozhodujícím faktorem popularity dotyčné knihy (+9%).

Čtvrtou a pátou nejvýznamnější determinantou jsou **rodiče** (24%) a **služby knihoven** (19%). Rodiče překvapivě nemají jako zprostředkovatelé knihy nejsilnější vliv při vstupu žáků na 2. stupeň (6 tř.: 22%), ale získávají jej až na začátku 7. třídy (29%). S krátkodobou přibývajícím mírou vlivu rodičů (i knihoven) souvisí i zmenšující se vliv kamarádů, popularity mezi vrstevníky a také inspirace filmovými zpracováními. Později již oblíbenost rodičů jako



zprostředkovatelů knihy pozvolna klesá (8. tř.: 25%; 9. tř.: 18%). Hlavní příčinou tohoto jevu je určitě zvyšující se osamostatňování pubescentů.

U knihoven je tomu podobně jako u determinanty rodičů, na začátku 6. (22%) a 7. (26%) třídy je zřejmá pozitivní tendence, kdy si čtenáři rádi vybírají tituly právě v knihovnách. Ale již během docházky v 7. ročníku dochází k výraznému poklesu: dokonce o celou polovinu respondentů (8. a 9. třída: 13%). Žáci totiž v této době dávají přednost jiným volnočasovým aktivitám. Zatrhávali častěji odpověď **dělám něco jiného** - většinou komunikují s vrstevníky, hrají hry na počítači a čtu časopisy a noviny. K četbě je také již nemotivují rodiče a prostředí knihoven, znovu získávají své ztracené pozice kamarádi a filmová zpracování (do 8. ročníku) a aspekt popularity (déle, až do 9. ročníku) nebo recenze (počínaje 9. ročníkem)

Pro 15% chlapců může být inspirující ve výběru četby i **učivo probírané ve škole** (popřípadě na doporučení učitele), to ale neplatí pro začínající žáky šesté třídy, u kterých učitelé z prvního stupně zapůsobili jen v 7%. U starších ročníků je obliba učitelů a literární výchovy překvapivě stabilní (7. a 8. tř.: 17%; 9. tř.: 19%) a dá se říct, že se vlastně i nemálo zvětšuje (vzhledem k nižší oblibě četby v 8. a 9. třídách). Tato varianta odpovědi by ale z hlediska pravděpodobnosti měla získat nejvíce hlasů, protože běžné dvě povinné vyučovací hodiny literární výchovy za týden jsou pro mnohé žáky jediným kontaktem s literaturou a jediným výrazným motivujícím činitelem k četbě. V porovnání s ostatními činiteli tedy školní prostředí a vše, co s ním souvisí,

nemá bezprostředně nějaký výraznější vliv na čtenářskou motivaci „průměrného - typického“ žáka, což je známo i z jiných výzkumů. Přesto je pozitivní, že se nově od 7. třídy stává pro nemalou skupinu chlapců (17%) školní literární výchova rozhodujícím motivačním činitelem k následnému výběru a přečtení knihy.

**Recenze**, ať už novinové, časopisecké, rozhlasové nebo televizní, má v oblíbě většinou 11% chlapců v 6. až 8. třídách, u žáků na začátku 9. tříd byl ale zaznamenán téměř trojnásobný nárůst obliby (na 30%) a tak se staly u 9. tříd druhou nejoblíbenější cestou ke knize (po hledisku míry popularity). Recenze ukazují na pozitivní vliv masmédií pro čtenářství, který se výrazně projevuje až na začátku 9. ročníku. Sledování recenzí vyžaduje také silnější předběžný zájem o četbu než je tomu u ostatních motivačních činitelů. Příčinu nárůstu v 9. třídách si vysvětlujeme většími schopnostmi žáků v práci s médii a s ní související celkovou vyšší úrovní duševních schopností a dovedností starších žáků.

Přes své **spolužáky** se k četbě knih dostane v 6., 8. a 9. třídách většinou jen 12%, kromě čerstvých žáků 7. tříd, u kterých má vkus spolužáků zřejmě větší vliv (17%). Žáci zde pravděpodobně často rozlišovali mezi variantami kamarádi – spolužáci. V 6. třídách bývá totiž ještě zachován tzv. „kolektiv třídy“, který se rozpadá s příchodem puberty (7. ročník). Žáci tedy ještě v průběhu 6. ročníku disponují objektivnějším „pohledem na svět“ (viz Matějček a Erikson) před nadcházejícím subjektivnějším obdobím puberty.

Také proto se v 6. třídě nechávají ve větší míře než dříve (i než později) inspirovat při volbě knihy svými spolužáky, rodiči, učiteli, školní látkou a pracovníky knihoven.

Nejméně získala varianta odpovědi **zaujal tě její autor** (6%). Zájem o autory kulminoval u žáků 7. tříd. (10%) a následně pak klesal (9.tř: 5%).

Na **děvčata** mají bezprostřední vliv obdobní činitelé. K některým tendencím dochází ale u nich dříve, tak jak se u dívek také dříve projevuje pubescentní období. Mnohem výraznější vliv v porovnání s chlapci mají na dívky dvě determinanty, kamarádi (59%) a knihovny (48%), procentuálně výrazně předčily ostatní. Zatímco chlapci volili činitele vyváženěji - žádný nezískal nad ostatními výraznou převahu. Jak už bylo řečeno, děvčata také častěji volila více možností odpovědi a tak celkové výsledky dosáhly vyšších procentuálních hodnot, což vypovídá o jejich větší čtenářské aktivitě.

Výrazně nejvlivnějším zprostředkovatelem knihy (59%) jsou pro děvčata jejich **kamarádky** (kamarádi). Už tak dost výrazný vliv se během školní docházky ještě dále zvyšuje, výrazný rozdíl je mezi výsledky v 6. (52%) a 7.(48%) třídách oproti mnohem vyšším výsledkům v 8. (64%) a 9. ročnících (70%). Zmíněné zvýšení je opět dáno příchodem puberty. Ta vede u děvčat k výraznému zesílení důležitosti přátelských vztahů (výrazně i v případě spolužáků) a k oslabení vlivu rodičů. Pokud jde o přátelské vztahy, u chlapců

k takovému trendu téměř nedochází. Oproti chlapcům dochází také mezi 7. a 8. ročníkem u děvčat k nárůstu oblíbenosti četby.

Na druhém místě se umístily **služby knihoven** (a jejich pracovníků). Křivka oblíbenosti nejprve klesá během 6. třídy (začátek 6. tř.: 56%; 7. tř.: jen 43%), aby následně stoupala v průběhu 8. třídy (zač. 8. tř.: 41%; 9. tř.: 50%). Křivka oblíbenosti knihoven celkem kopíruje křivku oblíbenosti četby jako volnočasové aktivity. Mezi 6. a 7. ročníkem klesají preference i kamarádek a spolužáků, naopak se děvčata raději inspiroují doporučením od rodičů, učitele, filmovou předlohou anebo jen tím, že je kniha populární.

O významných 20% méně než knihovny přesvědčí čtenářky různá **filmová zpracování literárních děl** (28%) anebo jen fakt, že je **knih obecně populární** (28%). Je zajímavé, že u dívek (oproti chlapcům) tyto dva faktory hrají postupně během školní docházky v jejich rozhodování čím dál větší úlohu. Jedním z důvodů může být právě pro děvčata specifická potřeba komunikace o přečtených knihách a sdílení literárního zážitku a to hlavně znovu v období puberty. Vliv filmu jako úspěšné motivace stoupá postupně od 6. třídy, kdy má pouhých 17%, až do 9. třídy (40%). Již získaná popularita díla hraje v motivaci pubescentů postupně čím dál větší roli (6. tř.: 22%; 9. tř.: 39%).

Jak už bylo řečeno, pro dívky jsou **spolužáci** (22%) významnějším inspiračním zdrojem než je tomu u chlapců (o 9% více), protože jejich vliv

markantně vzrůstá v 8. (35%) a 9. třídě (32%). K tomuto jevu u chlapců nedochází. V 6. a 7. třídě je obliba spolužáků přibližně stejná u obou pohlaví.

Nakonec nejméně významnými motivačními činiteli k četbě se stali **rodiče - sourozenci, prarodiče (15%), škola - učitel (13%), recenze – v rozličných médiích (11%) a znalost spisovatele (pouhých 7%)**.

Z hlediska orientace respondentů na rodiče a školu můžeme říct, že se chlapci s děvčaty celkem shodují. Vliv školy (učitele) a rodičů je u nich největší v 7. a 8. ročníku, později mírně klesá – kromě chlapců, ve vztahu ke škole.

Z hlediska vlivu recenzí, a tedy i médií nedochází u děvčat k růstu jejich vlivu jako tomu bylo u chlapců (zminěný výrazný nárůst v 9. ročníku nebyl u děvčat zaznamenán – došlo u nich naopak k poklesu).

Na závěr provedeme shrnutí, které přihlíží k otázkám kladeným v následující, 6. otázce dotazníku. V 6. otázce se budeme snažit objasnit základní druhy potřeb, které respondenty motivují k četbě, a které se žáci snaží uspokojit prostřednictvím četby knih. Pátá otázka nám může zároveň odpovědět prostřednictvím kterých prvotních potřeb (mnohdy jiných) si čtenář opravdu knihy k přečtení vybírá. Pořadí hlavních motivačních činitelů k četbě je takovéto: Výrazně nejvýznamnějším činitelem se stali **kamarádi (43%)**, tedy v naprosté většině samotným respondentům nejbližší vrstevníci, kteří uspokojují hlavně socializační a zároveň identifikační (ale i relaxační) potřeby

respondentů. Tento motivační činitel působí v obrovské míře na dívky (59%), mnohem méně na chlapce (29%).

**Vizuální zpracování literárních děl (filmy a seriály)**, hlavně prostřednictvím televize a kin, působí motivačně také velmi výrazně (2. místo; 31 % respondentů), zároveň však snižují kvalitu a problematizují smysl samotné respondentovy recepce literárních děl. Původní příčinou sledování televize a návštěv kina jsou u respondentů především relaxační a socializační potřeby.

V pořadí třetím (35%) motivujícím činitelem, který ale působí především na dívky (D: 48%; Ch: 19%), je **prostředí knihoven**. Knihovny a jejich služby jsou státem a městy podporované kulturní instituce a vzhledem k výsledkům pořadí plní velmi dobře svou společenskou roli. Knihovny navštěvují respondenti cíleně, především čtenáři s pevným pozitivním postojem k literatuře. Z tohoto pohledu zde žáci uspokojují většinou své utilitární - čtenářské potřeby.

**Faktor popularity**, jinými slovy všeobecná obliba určitého titulu v kolektivu vrstevníků respondenta, hraje výraznou roli u více než čtvrtiny respondentů (28%). Svědčí spíše o čtenářově míře vkusu, jeho většinou nižší úrovni čtenářské recepce a nepevném, časově mnohdy nestálém, vztahu k literatuře. Volba knihy je ovlivněna respondentově vnímání „skrytou“ socializační potřebou. Kritéria hodnocení kvality knihy při jejím výběru u těchto žáků jsou tedy postavena velmi nízko.

Páté místo v pořadí oblíbenosti získali **rodiče, sourozenci a příbuzní** (20%). S větším efektem se daří motivovat k četbě „příbuzným“ chlapců (Ch: 24%; D: 15%). Žáci zkoumané věkové kategorie získávají v tomto případě typy k četbě nejčastěji formou darů k různým svátečním příležitostem anebo přímo na doporučení, což svědčí o uznávání autority anebo potřeby být veden(a) někým zkušenějším. Podobně tomu je i v případě motivačního činitele „**učitele a literární výchovy**“ (13%). Zde se ale mohou přidávat potřeby i utilitární a racionální.

Ještě častějším motivačním činitelem než učitelé jsou **spolužáci**. Z hlediska potřeb jde o podobný případ jako u kamarádů, jen k ovlivnění dochází ve školním prostředí a je možné, že na tom mají svůj podíl i hodiny literární výchovy a učitelé (např. referáty spolužáků o jejich oblíbené četbě).

Ze shrnutí je zřejmé, že se žáci nechávají ve převážné většině inspirovat k výběru četby prostřednictvím původně socializačních potřeb, které se promítají do rozličných konkrétních motivačních činitelů. Následují je hlavně utilitární – čtenářské potřeby spojené i s potřebou být někým důvěryhodným veden, identifikační potřeby v souvislosti se socializačními a v neposlední řadě i potřeby relaxační. Některé z potřeb není bohužel dost možné touto cestou odhalit (, emocionální, vědomostní, estetické atd.), a proto určíme blíže jejich význam v příští otázce dotazníku. Výsledky jsou v této oblasti tedy jen orientační.

### 5.1.6. Důvody k četbě u respondentů (otázka č. 6)

U 6. otázky mne zajímaly důvody žáků proč čtou a nebo co od četby očekávají. Zvolil jsem velké množství odpovědí tak, aby si každý čtenář mohl najít jednu či více odpovědí mu nejvlastnějších. Pro hodnocení čtenářství žáků je odpověď na tuto otázku klíčová, protože zde můžeme vysledovat určující potřeby, které vedou „průměrného“ čtenáře k četbě. Patří sem jak estetické potřeby (odpovědi: J, K, N, P), tak psychologické - identifikační (A, C, E, I, J, O, P), relaxační (C, F, H, M, Q, R), socializační (E, I, O, P), vědomostní - faktografické - racionální (D, G, K, L, Q, R), emocionální (A, F, M, N, Q) a utilitární (B, G, J, O) potřeby. (Podrobněji viz Lesňák<sup>51</sup>). Většinu odpovědí jsme započítávali zároveň do více potřeb. Při přepočítávání frekvence konkrétních odpovědí na potřeby respondentů jsou procentuální hodnoty odpovědí děleny rovným dílem podle počtu k nim přiřazených potřeb. V celkovém spektru možných odpovědí jsou po přepočtu potřeby a očekávání žáků zastoupeny v tomto poměru (podrobněji viz příloha 9.4.):

1. **vědomostní - faktografické - racionální 22 %**
2. **emocionální 19%**
3. **relaxační 17 %**

---

<sup>51</sup> Lesňák R.: Horizonty čitateřské kultúry. Bratislava 1991, s. 85-86



4. **psychologické - identifikační** 15 %

5. **utilitární** 15%

6. **socializační** 9 %

7. **estetické** 9%

Kritéria přiřazování odpovědí k potřebám byly voleny subjektivně, avšak snažili jsme se docílit co největší objektivity, s přihlédnutím k předpokládanému chápání odpovědí u našich respondentů. Největším problémem je v této otázce odhalit právě estetickou potřebu a proto jsou výsledky zejména u ní velmi nepřesné.

Podobně jako v jiných otázkách i zde děvčata k zodpovězení otázky *Proč čteš?* volila více odpovědí než chlapci a mezi jednotlivými ročníky u nich také častěji docházelo k větším výkyvům preferencí. Celkové výsledky získaly takovouto podobu:

### **Chlapci**

1. (f) mám rád napětí a dobrodružství (45%)
2. (b) z povinnosti – kvůli povinné školní četbě (38%)
3. (d) rád se dozvídám nové věci (zem., tech., děj., apod.) (36%)
4. (q) přitahuje mne tajemno, záhady, fantastično, nadpřirozeno (30%)
5. (a) líbí se mi, jak hrdinové překonávají velmi těžké překážky (29%)

6.-7. (g) čtením si zlepšuji slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti (24%)

6.-7. (m) rád se s knihou zasměji (24%)

8. (l) zajímá mne prostředí, v kterém jsem nikdy nežil (23%)

9. (r) zajímají mne příběhy položené do budoucnosti nebo do minulosti (21%)

10. (h) abych si odpočinul (20%)

11. (j) získávám tak praktické zkušenosti (15%)

12. (c) rád prožívám příběhy literárních hrdinů (11%)

13. (k) mám touhu poznávat to, co stojí mimo moji životní zkušenost (10%)

14.-15. (o) četba mne učí, jak se mám chovat v různých situacích (9%)

14.-15. (p) mám možnost dívat se na svět „trochu jinýma očima“ (9%)

16. (e) pomáhá mi porozumět sobě samému i chování ostatních (8%)

17. (n) čtu hlavně pro potěšení a silný citový zážitek (4%)

18.-19. (s) jiné důvody (...) (1%)

18.-19. (i) z pocitu někoho blízkého (1%)

### **Děvčata**

1. (f) mám ráda napětí a dobrodružství (41%)

2. (q) přitahuje mne tajemno, záhady, fantastično, nadpřirozeno (39%)

3. (m) ráda se s knihou zasměji (38%)

4. (g) čtením si zlepšuji slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti  
(32%)
5. (c) ráda prožívám příběhy literárních hrdinů (25%)
6. (l) zajímá mne prostředí, v kterém jsem nikdy nežila (24%)
- 7.–9. (a) líbí se mi, jak hrdinové překonávají velmi těžké překážky  
(23%)
- 7.–9. (b) z povinnosti – kvůli povinné školní četbě (23%)
- 7.–9. (p) mám možnost dívat se na svět „trochu jinýma očima“  
(23%)
10. (r) zajímají mě příběhy položené do budoucnosti nebo do min.  
(20%)
11. (h) abych si odpočinula (19%)
- 12.–13. (n) čtu hlavně pro potěšení a silný citový zážitek (18%)
- 12.–13. (o) četba mne učí, jak se mám chovat v různých situacích  
(18%)
14. (d) ráda se dozvídám nové věci (zeměp., tech., dějep, apod.)  
(17%)
15. (e) pomáhá mi porozumět sobě samému i chování ostatních (16%)
16. (k) mám touhu poznávat to, co stojí mimo moji životní  
zkušenost (14%)
17. (j) získávám tak praktické zkušenosti (12%)
18. (i) z pocitu někoho blízkého (3%)

#### 19. (s) jiné důvody: ... (3%)

Míra obliby jednotlivých odpovědí a jejich umístění samy vypovídají o nejobecnějších preferencích žáků a žákyň. Některé odpovědi svým zněním téměř kopírují stěžejní funkce jednotlivých literárních žánrů. Ty respondenti také volili i se svou četbou v dotazníkové otázce číslo 8. Jiné odpovědi obsahují hlavní motivační důvody k četbě respondentů.

V této otázce jsme, jak už bylo řečeno, chtěli odhalit i řekněme ještě obecnější nebo tzv. psychologické potřeby respondentů, které si mnohdy oni sami ani neuvědomují. Při porovnávání procentuálního zastoupení obecných potřeb v odpovědích, které se lišilo a samotných výsledků jsme zjistili, že žáci výrazně nepreferují žádnou z obecných potřeb nad jinými. Výsledky dosahovaly podobných procentuálních hodnot a poměrů jako tomu bylo ve výběru odpovědí.

To znamená, že žáci pravděpodobně netouží ve většině případů především po relaxaci s knihou nebo neočekávají hlavně získání nových vědomostí. Vyžadují od četby všechny obecné potřeby celkem rovnoměrně. Jinou možností interpretace výsledků je, že jsme nezvolili vhodnou metodiku, pravděpodobně při převodu odpovědí na obecnější potřeby, kdy jsme například variantu odpovědi *zajímají mne příběhy položené do budoucnosti* rozdělili rovnoměrně stejným dílem do vědomostních, relaxačních a emocionálních potřeb. To mohlo způsobit, že naše výsledky nemusí být správné.

Předpokládejme tedy, že výsledky jsou správné a žáci očekávají od četby, že uspokojí všechny jejich obecné potřeby celkem rovnoměrně.

Jen celkem rovnoměrně, protože u chlapců byla zaznamenána mírně větší preference oproti předpokladu u relaxačních potřeb (+5% k předpokládaným 17%) a vědomostních (+4% k předpokládaným 22%; dále jako viz výše). Naopak nižší se ukázaly potřeby psychologicko – identifikační, socializační (shodně -6%) a estetické (-5%). Ve stejné míře byly uváděny potřeby emocionální a utilitární.

Děvčata upřednostňují, stejně jako chlapci, relaxační potřebu, a to o 5% více než jsme původně předpokládali. Naopak menších výsledků dosáhly potřeby utilitární (-5%), psychologicko-identifikační (-4%) a socializační (-3%). Stejně oblíbené byly vědomostní, emocionální a estetické potřeby. Přesto jsou rozdíly mezi chlapci a děvčaty, a v preferenci mezi jednotlivými potřebami minimální.

Chlapce a děvčata uspokojují podobné typy potřeb v téměř stejné míře, avšak preferují jiné odpovědi (jiné dílčí oblasti jednotlivých potřeb). Děvčata častěji volila v porovnání s chlapci tyto odpovědi: **c) rád(a) prožívám příběhy literárních hrdinů** (CH: 11%; D: 25%); **e) pomáhá mi porozumět sobě samému i chování ostatních** (CH: 8%; D: 16%); **m) rád(a) se s knihou zasměji** (CH: 24%; D: 38%); **n) čtu hlavně pro potěšení a silný citový zážitek** (CH: 4%; D: 18%); **o) četba mne učí, jak se mám chovat v různých**

**situacích; (CH: 9%; D: 18%); p) mám možnost dívat se na svět „trochu jinýma očima“ (CH: 9%; D: 23%).**

Chlapci naopak preferovali mnohem více než děvčata odpovědi typu **b) z povinnosti – kvůli povinné školní četbě (CH: 38%; D: 23%) a d) rád se dozvídám nové věci (zeměpisné, technické, dějepisné, apod.) (CH: 36%; D: 17%)**. Častější preferování jednotlivých odpovědí mělo za výsledek odchylky ve výše zmíněných obecných potřebách. Děvčata mají vyváženější a zdá se, že i pevnější vztah k literatuře a k tomu, co má ve své podstatě literatura nabízet. Chlapci volí častěji odpovědi utilitárně-vědomostní.

Obliba jednotlivých odpovědí se napříč ročníky většinou příliš neměnila až na tři odpovědi. Silná **sestupná tendence** byla u **chlapců** zaznamenána u odpovědi: **a) líbí se mi, jak hrdinové překonávají velmi těžké překážky**, a to z 39% v 6. ročníku na 15% v 9. ročníku. Tato tendence je obdobná i u dívek. Respondenti pravděpodobně přestávají během školní docházky na 2. stupni vyžadovat od literárních děl „heroické“ literární hrdiny, které by obdivovali, ztotožňovali se s nimi atd. při zvládání obtížných životních situací. Velmi podobná tendence, u které můžeme hledat podobné příčiny změn jako u předchozí tendence, se vyskytla i u odpovědi: **f) mám rád napětí a dobrodružství (6. roč.: 65%; 9. roč.: pouhých 26%)**. K **opačnému vývoji** došlo u varianty **h) abych si odpočinul (6. roč.: 14%; 9. roč.: 30%)**. Žáci tedy volí a požadují za nejdůležitější čím dál častěji odpočinkovou funkci literatury, pravděpodobně převážně na recepci méně náročnou literaturu.

Pro všechny tyto změny platí, že k nim dochází pravděpodobně v průběhu 7. ročníku (odlišnost mezi výsledky v 6., 7. a 8., 9. třídě).

U dívek **klesala napříč ročníky** obliba odpovědí: **a) líbí se mi, jak hrdinové překonávají velmi těžké překážky** (6. tř.: 26%; 9. tř.: 16% - stejně jako u chlapců) a **o) četba mne učí, jak se mám chovat v různých situacích** (6. tř.: 22%; 9. tř.: 14%).

Naopak **stoupala obliba** těchto odpovědí: **c) rád(a) prožívám příběhy literárních hrdinů** (6. tř.: 16%; 9. tř.: 36%), **e) pomáhá mi porozumět sobě samému i chování ostatních** (6. tř.: 12%; 9. tř.: 26%), **h) abych si odpočinul** (6. tř.: 17%; 9. tř.: 27% - stejně jako u chlapců) **p) mám možnost dívat se na svět „trochu jinýma očima“** (6. tř.: 9%; 9. tř.: 31%), **r) zajímají mne příběhy položené do budoucnosti nebo do minulosti** (6. tř.: 14%; 9. tř.: 28%).

U děvčat se důvody k četbě nijak výrazně nemění, spíše volí jen jiné varianty velmi si podobných odpovědí, obsahující téměř stejné obecné potřeby. Také znovu stoupá relaxační funkce, zájem o literaturu historickou nebo science-fiction. Odpověď **p) mám možnost dívat se na svět „trochu jinýma očima“** nevolila děvčata především pro námi předpokládané socializační, estetické a psychologické potřeby. Spíše předpokládáme, že volily tuto variantu odpovědi také čtenářky méně náročných dívčích románů, tedy z především důvodů relaxačních a emocionálních potřeb.

V této otázce jsme se pokusili zodpovědět na otázku, proč žáci čtou a jaké obecné potřeby se snaží tímto uspokojit. Zjistili jsme, že respondenti

nepreferují žádnou z obecných potřeb, celkově očekávají a pravděpodobně i dosahují z čtení uspokojení všech základních potřeb přibližně stejně (relaxační, vědomostní, emocionální, utilitární, psychologicko-identifikační, estetické a socializační). Z hlediska pohlaví není rozdíl v preferování potřeb, avšak jsou rozdíly ve volbě odpovědí. Ze širokého okruhu odpovědí zachycujících důvody k četbě respondenti téměř ani jednu odpověď nepreferovali v minimální míře, kromě jedné odpovědi zachycující socializační potřebu (**i**) **z pocitu někoho blízkého**). Zmínili jsme i základní vývojové změny.

#### 5.1.7. Způsoby četby respondentů (otázka č. 7)

Otázka číslo sedm doplňuje předchozí otázku a to hlavně z formálního hlediska. Otázka zněla: **Čeho si při čtení knihy nejvíce všímáš?** Žáci znovu mohli odpovídat vícekrát.

Protože u některých odpovědí nedošlo téměř k žádným rozdílům mezi pohlavími, zmíníme někdy jen souhrnné výsledky. Výrazně nejvíce respondentů (55%) si všímá při čtení knihy zejména **zajímavého poutavého děje (příběhu)** a také následně **literárních hrdinů – jejich chování, jednání, vykreslení** (41%). Chlapci u obou odpovědí v průběhu školní docházky



postupně čím dál méně často volili tyto varianty odpovědí. Na **ději** záleží chlapcům nejvíce na začátku 7. ročníku (66%), pak ale jejich vliv rapidně klesá (8. a 9. roč: cca 39%). Vliv **literárních hrdinů** ubývá postupně a výrazně na polovinu své původní hodnoty (6. tř.: 42%; 9. tř.: 21%) k tomuto jevu ale nedochází u děvčat. Naopak pro děvčata je **děj**, čím dál důležitějším aspektem četby a to až do 8. ročníku (6. tř.: 54%; 8. tř.: 78%), v 9. tř. jeho význam znovu klesá (60%). Obliba literárních hrdinů je u děvčat nejvyšší na začátku 6. a 9. ročníku.

Již méně si čtenáři všimají při četbě **prostředí, v kterém se příběh odehrává** (32%). Sledovanost prostředí se u chlapců oproti dívkám výrazně zvyšuje pravděpodobně během 7. ročníku (7. tř.: 26%; 8. tř.: 45%), pak ale zase částečně klesá (9. tř.: 35%).

Odpověď, u které si respondenti přesněji nevšímají žádné dílčí složky díla a tedy je pro ně nejdůležitější jen **celková atmosféra (dojem z díla)** si zvolilo 29% žáků. Napříč ročníky frekvence této odpovědi výrazně stoupala jak u chlapců, tak u děvčat (6. tř.: jen 11% u CH i D; 9. tř.: CH: 49%, D: 40%). Stala se dokonce neoblíbenější odpovědí chlapců v 9. ročníku.

Stoupavou frekvenci si můžeme vysvětlovat hlavně rostoucím množstvím pasivních čtenářů, kteří „dají na první dojem“ aniž by se nad textem vůbec zamýšleli.

Relativně vysoký počet respondentů (24%) si při čtení knihy nejvíce všímá **ilustrací**. Častost této odpovědi může být odůvodněna jedinou možností odpovědi pro nečtenáře, ale také významem ilustrací pro motivaci ke čtení.

O dost méně, ale o to potěšitelnější, získaly odpovědi, že si respondenti všímají **bohatství a hloubky myšlenek** (15%) a **jazyka – mluvy postav, přesvědčivosti vyjádření autora** (14%). Tyto odpovědi již svědčí o aktivním přístupu k textu a náročnější recepci respondentů. Napříč ročníky frekvence u obou odpovědí kolísala a to takto: u děvčat měly křivky obloukový tvar, naopak u chlapců měly křivky přesně opačný tvar písmene *u*. Jako kdyby zlatá éra čtenářství přicházela na každé pohlaví v jiný čas: u děvčat okolo počátku 7. a 8. ročníku, u chlapců na začátku 6. ročníku (nebo před) a okolo začátku 9. ročníku.

Posledně umístěná (8%) byla odpověď, kdy si čtenář všímá **vypravěče – to jak umí podat děj**. Jde o odpověď podobnou odpovědi *a) všímám si hlavně děje*, avšak také má v sobě zakomponován čtenářův hodnotící aspekt – vypravěče (autora).

## **Shrnutí**

Chlapci si tedy všímají během svého čtenářství na 2. stupni ZŠ různých složek struktury literárních děl. V 6. a na začátku 7. ročníku si všímají při četbě hlavně děje a chování literárních hrdinů, což je typické pro nejjednodušší způsob recepcce. Hloubkou myšlenek a jazykem autora je zaujata malá skupina

na začátku 6. třídy. V přelomovém období mezi 7. a 8. ročníkem zájem o literární děj a hrdiny opadá a místo toho si, pravděpodobně ti náročnější čtenáři, začínají všimnout popisu prostředí anebo se nechávají unést celkovou atmosférou a dojmy z díla (nejspíše méně nároční čtenáři). Na začátku 9. ročníku opadá i zájem o prostředí a vrací se pravděpodobně u těch náročnějších čtenářů zájem o bohatství myšlenek a přesvědčivost vyjádření autora textu.

U děvčat se přelomové období nachází až mezi 8. a 9. ročníkem a situace je zde jiná než u chlapců. Do začátku 9. ročníku podobně stoupaly a následně pak klesaly oblíbenosti dějové linie (celkem 63%), celkové atmosféry díla (32%), vnímání jeho hloubky myšlenek (19%) a jazyka (17%). Pokles v 9. ročníku byl kompenzován pouze nárůstem zájmu o psychologii literárních hrdinů (celkem 48%). U literárních hrdinů byl pokles zaznamenán na začátku 7. ročníku, pravděpodobně z důvodů rostoucího zájmu o výše zmíněné odpovědi. Ostatní varianty odpovědí (prostředí – 32%, ilustrace – 19% a zdatnost vypravěče – 9%) měly stabilní výši preferencí.

#### **5.1.8. Oblíbená četba respondentů (otázka č. 8)**

Předposlední otázka zjišťovala čtenářskou popularitu jednotlivých literárních žánrů u respondentů a také díla, která se jim v poslední době zalíbila. Určitě je poněkud problematické zadání otázky, v které by bylo jistě prospěšnější použít místo obratu „v poslední době“ přesnější datace. Otázka

měla třináct variant předepsaných odpovědí (jednotlivé literární žánry) a každou z těchto odpovědí mohli respondenti doplnit názvy přečtených knih. Navíc zde byla 14. otevřená odpověď pro jiné literární žánry a knihy. Jistě by si zasloužili svou variantu i odpovědi zahrnující horory, encyklopedie, populárně naučné knihy atd. Zejména horory jsou v poslední době mezi pubescenty velmi oblíbeným literárním žánrem (viz Procházková<sup>52</sup>, v jejímž výzkumu se horory umístěly v popularitě na druhém místě za dobrodružnými romány). Při rozboru výsledků sesbíraných dat postupujeme od nejoblíbenějších literárních žánrů až po ty nejneoblíbenější. Zvláštní důraz klademe na popis konkrétních děl zmíněných samotnými respondenty. Poněkud zkreslující výsledky vznikají na místech, kde figuruje populární dílo Rowlingové, protože její žáci zařazovali do různých literárních žánrů. Značné problémy také činí velmi časté neuvádění autorů literárních děl. Otázkou zůstává míra ovlivnění výsledků školní četbou a to bez faktického čtenářova osobního přispění se k četbě samostatně motivovat.

#### Celkové pořadí

1. dobrodružné knihy (39%)
2. dívčí romány (30%)
3. příběhy s hrdinou v mém věku (27%)

---

<sup>52</sup>Procházková, H.: Současné pubescentní čtenářství a literární výchova. České Budějovice 2003. s. 31

- 4.-5. pohádky (24%)
- 4.-5. fantasy (24)
6. komiksy (23%)
7. knihy o přírodě nebo o zvířatech (20%)
8. poezie (16%)
9. pověsti (15%)
10. humoristická literatura (14%)
- 11.–12. jiné (nezařazené) (13%)
- 11.–12. scifi (13%)
13. detektivky (9%)
14. bajky (8%)

Celkově nejoblíbenějším žánrem se stala **dobrodružná literatura** (39%), avšak u děvčat skončila jako druhá až po dívčích románech. U chlapců vrcholí zájem v 7. ročníku (58%) – děvčata o ni mají zájem stejný (okolo 41%) kromě 9. ročníku, kde klesá (27%). K tomuto jevu dochází ve stejné době a míře také u chlapců postupně od 8. ročníku (8. tř.: 48%; 9. tř.: jen 32%). Tomu vcelku odpovídají i počty knih, které děvčata a chlapci četli (D: 6. (23), 7. (28), 8. (24), 9. třída (18); CH: 6. (23), 7. (33), 8. (31), 9. třída (14)). Podle počtu knih je tedy zřejmé, že u chlapců dochází v 9. třídě k mnohem většímu útlumu.

V 6. třídě se **chlapcům** nejvíce líbí Foglarovy (9krát napsány) a Verneovy (5) dobrodružné knihy. V 7. třídě Foglarova popularita vrcholí (13) a Vernea

střídá Defoeův Robinson Crusoe (5). V 8. třídě chlapci řadili často Harryho Pottera (9) mezi dobrodružnou literaturu, popularita Foglarových knížek (6) a Robinsona Crusoa (6) nepominula. V 9. třídě neztrácí své příznivce jen Defoe (6.)

U **dívček** je situace podobná až na dvě výjimky – jednou z nich je nepopularita knížek od Vernea. Druhou výjimkou je, že v 6., 7. a 8. ročnících jsou bezkonkurenčně nejoblíbenějšími knihy od Enid Blyton (Správná pětka a Tajná sedma).

Již méně populárními spisovateli jsou: T. Berger, W. Hohlbein, Les Martin, J. London, K. May a E. Štorch.

Důvodů proč jsou dobrodružné knihy mezi pubescenty tolik populární je několik. V nižších ročnících uspokojuje jejich potřeby zajímavé, respondentově osobní zkušenosti těžko dostupné prostředí, které koresponduje s jejich snovými představami. Ztotožňují se s morálně vzorovými hrdiny, čímž si ověřují a upevňují vlastní žebříček životních hodnot. Tyto hodnoty jsou mnohdy z velké míry ještě převzaty původně od žákových autorit, kterými jsou rodiče a učitelé. Hrdinové vytvářejí přátelské party vyznávající podobné životní hodnoty. V partách prožívají napínavá dobrodružství (při trávení pozitivních volnočasových aktivit), mnohdy bojují proti naopak vzorově záporným hrdinům či partám anebo řeší různé konflikty a životní situace ve své vlastní skupině a mezi jejími členy. Starší žáci (8. a 9. ročník) postupně přestávají disponovat socializačními potřebami (přátelské party) a odmítají

„černobíle“ rozvržený pohled na lidi a jedince. Neoceňují již tolik hodnotu přátelství, ale spíše mají potřebu dokázat si svou vlastní hodnotu tím, že se pokouší aplikovat své schopnosti a sami řešit situace v obtížně adaptabilním prostředí. Četba dobrodružné literatury může tedy zajímavou a záživnou formou nabídnout žákům uspokojení hlavně socializačních, psychologicko-identifikačních, utilitárních, emocionálních a relaxačních potřeb.

Suverénně nejoblíbenějšími knihami u dívek jsou **dívčí romány** (54%) a proto se vlastně umístily na druhé příčce v celkovém hodnocení (30%). Chlapci, až na výjimky v 6. třídě (3%) tuto literaturu nečtou. Popularita literatury pro dívky se pohybuje okolo 48%, až na velmi vysoký nárůst v 9. třídách (79%). Tyto výsledky znovu korespondovaly s počtem přečtených knih v jednotlivých ročnících (6. (35), 7. (39), 8. (39) a 9. třídy (58)).

Respondentky k této odpovědi v naprosté většině neuváděly kvalitnější literaturu podobného druhu, většinou pojmenovávanou jako psychologickou prózu s dívčí hrdinkou. Celkově jsou nejoblíbenějšími autorkami a autory Lenka Lanczová (absolutně nejznámější a nejčtenější), Ch. Gohlová, Stanislav Rudolf, K. Dunkerová, Nelly Sandersová, M. Diekmann, J. Smetanová, H. Ullrichová, B. Bryantová a znovu i zde často zařazovaly dívky Enid Blyton.

Obrovská popularita tohoto žánru mezi dívkami spočívá znovu v neschopnosti uspokojovat své základní potřeby. To je samozřejmě i případ chlapců. Dívky jsou zaměřeny více citově a disponují silnou potřebou po

harmonických vztazích s druhými lidmi. Pokud se jim toto nedaří (většinou v případě lásky), zajímají se přirozeně o tuto problematiku (získávají potřebné znalosti a dovednosti) tak, aby se mohly úspěšně adaptovat ve svém prostředí. Mnohdy se jim v daném prostředí opakovaně nedostává příležitostí uspokojit své potřeby a tak se čtenářky často uchylují k četbě jako náhražce za nesplněná či nesplnitelná přání. Hlavně v takovýchto případech dochází k jevu, kdy se silně přesouvá do popředí díla emocionální funkce na úkor ostatních, z hlediska smysluplnosti díla nepostradatelných složek. Zde můžeme zařadit i často velmi nízkou literární hodnotu, kdy nakladatelé jsou schopni vydat knihu bez ohledu na její literární kvality. V případě chlapců k těmto jevům dochází častěji v literárních žánrech jako jsou dobrodružné knihy, horory a fantasy.

Těmto požadavkům také odpovídají charakteristické vlastnosti tohoto literárního žánru. V dívčích románech bývá hlavní hrdinka, co nejvíce podobná samotné čtenářce (snaha o co největší identifikaci), dějová linie se mnohokrát v různých knihách v podstatě opakuje a je často jednoduše předvídatelná. Hrdinka zažívá nebo řeší nějakou pro čtenářku zajímavou – vlastní zkušeností nepoznanou situaci (láska, hrubost a nestálost ve vztazích, sex, sociální případy, vztah k zvířeti, atd.). Vypravěč se staví často do role rádce.

Dívčí romány by teoreticky mohly uspokojovat téměř všechny potřeby dívek. Situace na trhu je však plná dívčích románů, které mohou uspokojit mnohdy jen emocionální potřeby čtenářek.



Příčinou výrazného nárůstu preferencí v 9. ročníku by mohla být předběžná příprava na změnu školního prostředí, ale i reakce na další posun v psychickém vývoji nebo nový motiv k četbě zapříčiněný snahou o únik ze stereotypů neměnného okolí (škola, spolužáci, přátelé a stále stejné známosti).

Na třetím místě se umístily **příběhy s hrdinou v mém věku** (27%). Tato odpověď měla částečně napovědět o míře důležitosti identifikace s literárním hrdinou, potřebách socializačních a vším co s tím souvisí. Podle účasti však musíme konstatovat, že chlapci raději volili jiné odpovědi, možná z důvodu pro ně poněkud nezvyklého a neznámého znění odpovědi. Proto je problematické u této varianty odpovědi dělat závěry. Přesto je z její vysoké oblíbenosti zřejmé, jak hodně je pro čtenáře v tomto věku důležitý ústřední hrdina příběhu (podobně starý jako respondenti), s kterým se při četbě mohou identifikovat. Zajímavé jsou zejména změny v preferencích této odpovědi, které napovídají, kdy čtenáři právě tuto identifikaci přestávají považovat za velice důležitou. Došlo zde k velkým rozdílům mezi chlapci a děvčaty.

Znovu se jednalo o dívky, které hlavně volily tuto variantu odpovědi (33%) oproti 17% chlapců. U **chlapců** oblíbenost této odpovědi rapidně klesala (6. tř.: 24%; 9. tř.: 9%), a kdyby nebylo opět příznivců Harryho Pottera, kteří i zde „zamíchali“ pořadím, nejspíš by příběhy s hrdinou ve svém věku téměř nečetli. Až na pět výjimek zmínili jen knihy od Rowlingové a to pouze v 6. (10x) a 7. třídě (11x). Je otázkou, jak často hoši uváděli Harryho Pottera jen ze statusu jeho všeobecné popularity.

**Děvčata** naopak preferovala tuto variantu odpovědi před ostatními čím dál častěji, i když s výraznými výkyvy a s vrcholem na začátku 8. ročníku (D: 6. (29%), 7. (24%), 8. (44%), 9. třída (36%)). Dílo Rowlingové si ponechávalo své množství „fanynek“ po celý 2. stupeň (D: 6. (19x), 7. (14x), 8. (10x), 9. třída (15x)), avšak děvčata preferovala i mnohé jiné tituly převážně z dobrodružné a dívčí literatury. Vícekrát byly zmíněny jen knihy od spisovatelky dívčích románů L. Renninsonové (4x), známá kniha *Metráček* od S. Rudolfa (3x), nechybělo Paynovo *Mládí v hajzlu* a knihy jako *Říkali mi Leni*, *Tajný deník A. Molea* a *Džínový svět*. Zatímco chlapci zmínili jen 26 knih, děvčata čtyřnásobně více (107).

S minimálními procentuálními rozdíly se umístily další literární žánry jako **pohádky** (24%), **fantasy literatura** (24%), **komiksy** (23%) a „**knihy o přírodě nebo o zvířatech**“ (20%).

**Pohádky** jsou nejvíce oblíbené u dětí předškolního a mladšího školního věku. Dobře plní svou funkci vzhledem k dětským specifickým potřebám jako jsou výchovné, socializačně-naučné, psychologicko-identifikační a estetické potřeby. Pokud je ale čtou děti od 7. ročníku výše, uspokojují v těchto případech pravděpodobně hlavně své relaxační potřeby anebo tímto způsobem unikají před mnohdy pro ně složitou životní realitou. Jistě není náhodou, že mají pohádky mnohé žánrově podobné charakterické vlastnosti a postupy jako

je tomu u dobrodružné literatury a dívčích románů. V našem výzkumu se umístily podle pořadí na vysokém místě, což také může být dáno respondenty znovu poněkud široce chápaným zadáním otázky (časové upřesnění „v poslední době“), kdy uváděli pravděpodobně i pohádková literární díla, která četli naposledy například na 1. stupni.

U pohádek docházelo k očekávanému celkovému (u chlapců i děvčat) a postupnému poklesu zájmu. Více oblíbené a po delší dobu byly v případě děvčat. (D: 6. (37%), 7. (39%), 8. (29%), 9. třída (16%); CH: 6. (27%), 7. (19%), 8. (14%), 9. třída (2%)). Podle počtu přečtených pohádkových knih (CH – 27; D – 63) lze usuzovat, že děvčata znovu častěji čtou, tentokrát pohádky, jedenkrát tak častěji než chlapci a v případě pohádek jim tato záliba zůstává až do 9. třídy.

Žáci si oblíbili zejména klasická pohádková díla od autorů Němcové, Čapka, Erbena a Andersena. Nejvíce populární jsou první dva z nich. Jen ojedinelé se vyskytují pohádky se jménem Walta Disneye, či zfilmované pohádky, což je celkem překvapivé zjištění.

Naopak tomu je u **fantasy literatury**. Chlapci čtou tyto knihy mnohem častěji než dívky (na procenta 29% ku 20%, na přečtené knihy ale 64 x 17). Velký rozdíl mezi procenty a četbou dívek může být dán dvojznačným názvem fantasy literatury.

U obou pohlaví má četba stoupavou křivku, jen v 7. třídě byla zaznamenána u chlapců nižší obliba tohoto žánru (o polovinu (15%)). V druhém případě to je přesně opačná tendence než u výzkumu Procházkové<sup>53</sup>. Vysvětlujeme si ji zvýšeným zájmem v tomto ročníku o humoristickou a dobrodružnou literaturu, knihy o přírodě (encyklopedie) a detektivky. Pravděpodobně se s nástupem pubescence na nějaký čas odvracejí od příběhů, které jsou postaveny na nereálných motivech a nereálném obsahu. Není to tím, že by si fantasy literatura získávala své čtenáře až v 8. ročníku, protože již v 6. třídě byla oblíbená díla často uváděna (CH: 6. (14 knih), 7. (9), 8. (15), 9. třída (26)).

Z tohoto žánru žáci znají hlavně klasika J. R. R. Tolkiena a jeho Pána prstenů (celkem 41), mnohem méně již Hobita (9). Chlapci 9. ročníku také uváděli Harryho Pottera (11). Dále jsou známá díla Nekonečný příběh (5x), Star wars (3x), Petchetova Zeměplocha (2x) a knihy od Thomase Breziny (2).

Fantasy literatura si získala mezi pubescenty mnoho oddaných fanoušků a stala se svým způsobem společenským fenoménem a někdy i životním stylem. Skalní fanoušci obětují „fantasy aktivitám“ mnohdy téměř veškerý svůj volný čas. Kromě zážitků z četby některých literárních děl fantasy literatury a většinou právě po této první zkušenosti nalézají někteří z nich zalíbení i v hraní různých počítačových her, stolních, slovních nebo bojových či strategických her v přírodě. K nim se přidávají sběratelské aktivity a také kroužky

---

<sup>53</sup> Procházková, H.: Současné pubescentní čtenářství a literární výchova. České Budějovice 2003. s. 34

začínajících spisovatelů fantasy literatury. K popularizaci mnohých knih přispěla jistě velkou měrou také různá filmová zpracování. Popularita u některých skupin čtenářů je dána základními charakteristickými vlastnostmi tohoto literárního žánru. Jde vlastně o kombinaci některých literárních prostředků a postupů užívaných v pohádkách, dobrodružné literatuře, mnohdy se silnými inspiračními zdroji ze středověkých nebo náboženských mýtů. Tyto kritéria dala velkou svobodu v tvorbě „nových světů“ autorům fantasy literatury a tím právě reagovala na četné problémy autorů dobrodružné literatury s tím, jak mají uspokojit fantazijní potřeby čtenářů v dnešním světě.

Jedenkrát více chlapců (33%) než děvčat (14%) čte s oblibou **komiksy**, čímž se staly jejich druhým nejoblíbenějším literárním žánrem. Kromě posledního ročníku, kdy zaznamenaly mírný pokles, jsou pro chlapce stabilně velkým lákadlem. U děvčat jejich popularita kolísá, kdy nejvyšší je na začátku 6. ročníku a nejnižší v 8. ročníku (D: 6. (20%), 7. (14%), 8. (9%), 9. třída (13%). V počtu uvedených titulů se výsledky vcelku shodovaly, jen u chlapců v 9. třídě byl zaznamenán výraznější pokles (CH: 6. (14), 7. (13), 8. (19), 9. třída (6)).

Nejoblíbenějšími tituly jsou podle pořadí příběhy Kačera Donalda (30x), Rychlé šípy (17x), komiksy vydávané časopisem ABC (9x) a Asterix a Obelix (4x).

Kombinací výtvarných, literárních a filmových postupů vzniká žánr, o kterém se nedá říci, že by byl především literárním. Nachází se na hranici mezi různými druhy umění. Komiksy mohou uspokojovat především relaxační potřeby čtenářů. Převaha obrazu nad slovem redukuje náročnost recepce na minimum a nerozvíjí ani čtenářovu představivost. Právě proto je tento žánr mnohdy oblíbený u tzv. nečtenářů. Komiks se těžko může zařadit mezi tzv. vyšší umění, přesto i v něm existují velké kvalitativní rozdíly. Po společenských změnách v roce 1989 a následné liberalizaci trhu, zahltily knižní trh komiksy nízké kvality, vytvářené nejčastěji jako doplněk televizních předloh a vydávané za účelem zvýšení zisků většinou americké společnosti Walt Disney. Původní československá tvorba, která vydávala své tituly pod záštitou časopisu ABC, byla zatlačena do pozadí i přes její nesporné kvality. Přibližně v posledních pěti letech se ale situace obrátila k lepšímu. Některá nakladatelství dnes vydávají výhradně kvalitní komiksovou produkci, ať už zahraniční či domácí a to pro všechny věkové kategorie čtenářů. Proto je škoda, že současní pubescenti ještě nezaznamenali tuto změnu. Překážkou k hojnějšímu čtenářství kvalitnější produkce může být nedostatečná informovanost učitelů a rodičů, i vysoká cena těchto titulů, což nahrává titulům vydávaným formou seriálové přílohy v časopisech odlišné kvality.

S 20% se umístily na 7. místě **knihy o přírodě nebo o zvířatech**. Zde respondenti uváděli hlavně **encyklopedie**, dívky také někdy dívčí romány s

tématikou vztahu k zvířeti – většinou ke koni (od Ch. Gohlové: např. Julie a kůň snů). Podle počtu přečtených knih můžeme usuzovat, že zatímco děvčata čtou knihy s touto tematikou ve stejné míře od 6. až 9. třídy (cca 14 knih), u chlapců je jasná sestupná tendence (CH: 6. (25x), 7. (8x), 8. (5x), 9. třída (2x)). Tento pokles se u chlapců neprojevil v procentuálním hodnocení. Měli bychom uvážit, zda se chlapci postupně nepřeorientovávají na společenskovědní a technické encyklopedie (či jiné žánry) nebo zda, což může platit jako vysvětlení i u některých jiných odpovědí, přestávají mít zájem o knihu jako médium. Tato odpověď by měla také vyjadřovat míru zájmu o přírodu, ochranu přírody a vztah k přírodě a zvířatům.

Nad desetiprocentní hranici se ještě přehoupaly literární žánry jako **poezie** (16%), **pověsti** (15%) a **humoristická literatura** (14%) a **sci-fi literatura** (13%)

I když získala **poezie** nemalých 16%, je její postavení mezi ostatními žánry nelichotivé. Kromě čtyř knih (dvě jsou od J. Seiferta) respondenti zmiňovali pouze Erbenovu Kytici a to ve velmi hojném počtu – stala se jednou z nejpopulárnějších knih vůbec. Zmínilo ji celkem čtyřicet žáků. Markantní je rozdíl mezi počtem přečtených sbírek - zatímco u chlapců jsme napočítali pouhých 7 záznamů, dívky jich uvedly 37. Jako dobu čtenářské otevřenosti

k poezii můžeme stanovit u chlapců (s nadsázkou) 7. a 8. ročníku, u děvčat pokračuje do 9. ročníku, i když mírně klesá.

Velká obliba Kytice je dána mnoha faktory: filmovým zpracováním, epičností, hororovými prvky a jejím postavením jako národní klasiky, o které se učí už na 1. stupni a je všeobecně známá.

Poezie je pro mnohé pubescenty nezajímavým literárním žánrem, pravděpodobně především proto, že ji většinou schází děj a zajímavé životní situace, hrdinové, napětí, dobrodružství. To jsou základní prvky nejoblíbenějších literárních žánrů. Místo toho poezie nabízí, ve většině případů, vypravěčův jedinečný prožitek skutečnosti, podaný zajímavou obraznou a rýmovanou formou. Celkem velký rozdíl mezi slušným procentuálním umístěním a faktickým množstvím přečtených knih napovídá o otevřenosti k četbě poezie, avšak nerealizované. Předpokládáme, že žáky v pubescentním věku odrazuje od četby hlavně absence nejzajímavějších výše uvedených literárních prvků. Čtenáři se tak při recepci dostávají „na tenký led“, přičemž navíc pocítují další velkou nejistotu při interpretaci obrazných prostředků. Mnozí také projevují malé schopnosti empatie do vypravěčova „světa prožitků“, částečně z důvodů zmatení ze svých vlastních prožitků a zejména u chlapců typického studu a odmítání se o prožitcích bavit. Žáci také ve většině případů ještě nejsou schopni ocenit autorovu práci s jazykem, funkční užívání různých jazykových prostředků a jedinečnou básníkovu schopnost vyjádřit přesně „to co chtěl sdělit“. Tomu se také v hodinách literární výchovy teprve



učí. Naopak se žáci v hodinách literatury mnohdy s oblibou pokoušejí o vlastní básnickou tvorbu, přičemž oni sami nejvíce oceňují hlediska zábavnosti a originality.

Malou čtenářskou aktivitu žáků si vysvětlujeme, jak už výše zmíněnými důvody, tak i důvody jinými. Neexistuje téměř žádné povědomí o kvalitních básnických dílech pro pubescenty, jak mezi rodiči, žáky i učiteli, které by mohli případně doporučit. Důležitý je i postoj rodičů žáků k poezii a zda disponují v domácí knihovničce některými ukázkovými kusy. Problémy se vyskytují také na knižním trhu, jak v případě nakladatelů, tak i následně u autorů sbírek a také spotřebitelů, kterých je minimum a navíc nemají znovu přehled o kvalitních dílech.

Mezi **pověstmi** jsou oblíbené v drtivé většině jen tituly probírané v hodinách literatury: Staré pověsti české a Staré řecké báje a pověsti od autorů Aloise Jiráska a Eduarda Petišky. Pro představu, z celkového počtu 57 titulů, bylo 53 od těchto dvou autorů. Chlapci čtou pověsti častěji v 7. a 8. třídě, u děvčat byl zaznamenán pokles v 9. ročníku. Míra oblíbenosti je přibližně stejná u obou pohlaví (množství přečtených knih: CH – 23; D – 34).

Pověsti uspokojují zejména vědomostní, výchovné a identifikační potřeby žáků. Disponují zajímavým dějem, vzorovými literárními hrdiny, fantastickými a pohádkovými motivy, dále subjektivně a mnohdy výchovně zabarveným historickým prostředím, na kterém se výrazně podílí úloha vypravěče a jeho

vypravěčských schopností. Spíše zápornou vlastností je mnohdy pubescentním čtenářům nejasná hranice mezi pravděpodobnou historickou skutečností a jejím literárním zpracováním. To se vyhrocuje zejména v případech mladších čtenářů, kteří při interpretaci textu zaměňují literární fikci za skutečnost. K negativním reakcím může také docházet u těch žáků, pro které je základní potřebou při četbě právě faktograficko-poznávací potřeba. Přes tyto bipolární charakterové vlastnosti se pověsti mohou hypoteticky stát oblíbeným literárním žánrem, i když mají mnohé silné konkurenty s podobnými vlastnostmi (pohádky, fantasy, dobrodružná a populárně-naučná literatura).

Vzhledem k uvedeným titulům samotnými respondenty nastává otázka, zda jsou čtenáři dostatečně informováni a motivováni (svými rodiči a učiteli) také k četbě, v současnosti často vydávaných, regionálních pověstí. V dnešní době mají větší tvůrčí svobodu autoři pověstí, kteří jsou nyní již oproštěni od starých ideových norem a mohou uplatnit své vypravěčské schopnosti zábavnou a současnému čtenáři přitažlivou formou.

**Humoristická literatura** si získává své čtenáře u chlapců v období 7. a 8. ročníku, u děvčat je to o rok později, v období 8. a 9. ročníku. Chlapci zde zařazovali nejčastěji časopis *Trnky brnky* nebo jejich přílohu *Srandokaps* (celkem 7x) a *Povídky dvojice Šimka a Grossmana* (6x). Méně oblíbené jsou hry divadla Jára Cimrmana (2x) a příběhy *Spejbla a Hurvínka* (2x). Ve vztahu k humoru je u chlapců téměř jednostranná obliba snadnějších přístupů recepce

než jakým je četba. Dávají přednost zvláště vizuálním (někdy zvukovým) a také audiovizuálním cestám.

U děvčat je míra oblíbenosti humoru podobná, avšak na rozdíl od chlapců je zřejmá mnohem větší preference textové recepce. Častěji uváděly knihy jako je Poláčkovy *Bylo nás pět* (4x), knihy K. Lambové (*Pomoc! Já se z té rodiny zblázním!* – 2x), knihy Joachima Friedricha *Čtyři a půl kamaráda* (2x) a Steklačovy *Boříkovy lapálie* (2x).

Humoristická literatura získala poměrně málo hlasů, ačkoliv disponuje možnostmi uspokojit u pubescentů velmi žádané potřeby emocionální, relaxační a přeneseně i socializační. Hlavně u chlapců humoristická literatura téměř naprosto selhává. Příčiny tohoto stavu můžeme nalézt ve vysoké konkurenci mezi médii, kdy tyto funkce plní v naprosté většině na recepci i na vkus méně náročnější formou televize, počítačové hry, humoristické časopisy a stále oblíbenější audio nahrávky (tzv. mluvené slovo). Učitelé a rodiče tomu také přispívají, neboť se většinou ostýchají doporučit pubescentům humoristickou literaturu bližší jejich specifickému „vkusu“, čímž nahrávají jiným, ještě méně vhodnějším alternativám.

**Sci-fi literatura** si získává své čtenáře, jak mezi chlapci (17%), tak, poněkud méně, mezi děvčaty (10%). Podle procentuálních výsledků je u chlapců kritickým začátek 7. ročníku, následně se zájem o tuto literaturu zvyšuje (CH: 6. (15%), 7. (11%), 8. (18%), 9. třída (23%). U děvčat je nižší

zájem o tuto literaturu stabilní, jen na začátku 9. ročníku jejich zájem jednonásobně vzrostl (D: 6. (9%), 7. (7%), 8. (8%), 9. třída (16%). Pokud jde o počty uvedených nejoblíbenějších titulů, je situace v mnohém jiná (CH: 6. (0), 7. (6), 8. (3), 9. třída (11); D: 6. (3), 7. (0), 8. (4), 9. třída (5)). U chlapců není 7. ročník tedy vůbec nejslabším – navíc jsme zde nezapočetali respondenty mylně zařazeného Harryho Pottera, který se stal vůbec nejoblíbenější knihou v celkovém hodnocení. Oproti tomu 6. ročník zaznamenal nulovou hodnotu. U děvčat naopak propadl 7. ročník a v 9. ročníku jsme nezaznamenali žádný očekávaný nárůst. Rozdíly si vysvětlujeme právě rozporem mezi pouhým zájmem o tuto literaturu a faktickou mírou čtenářství.

Literatura, kterou čtenáři uváděli trochu častěji, má v mnoha případech také filmové zpracování. Více uváděli díla klasiků Julese Vernea (4x) a Isaaca Asimova (3x), dále spíše detektivně a fantasticky laděné knihy od Thomase Breziny (3x). Mezi tituly s filmovým zpracováním zmiňovali ještě Hvězdné války (3x) a E.T. mimozemšťana (3x).

Sci-fi literatura funguje na kombinaci literárních postupů uplatňovaných hlavně v dobrodružné literatuře, částečně i literatuře fantasy. Při představování budoucího světa, tedy prostředí, kde se odehrává příběh, se mnohdy snaží o co nejpřesnější předpověď budoucího světa – jejím hlavním informačním zdrojem bývá futurologie. Sci-fi literatura může u čtenářů uspokojit hlavně potřeby vědomostní. To je případ zájmů mnoha chlapců, ať už jde o technické novinky nebo všeobecné představy o budoucnosti, například kterým směrem by se

mohl teoreticky ubírat vývoj společnosti. Sci-fi literatura zaměřená na pubescentní čtenáře se snaží plnit často i jiné funkce (tímto blíží se někdy fantasy literatuře), jako jsou funkce relaxační, psychologicko-identifikační a emocionální. Za příklady můžeme uvést právě Hvězdné války nebo E.T. mimozemšťana.

Nízkou oblibu tohoto žánru si vysvětlujeme jednak „nově“ vzniklou konkurencí – fantasy literaturou, která pravděpodobně lépe uspokojuje očekávání čtenářů. Dalším rozhodujícím důvodem jsou v dnešní době již velmi dobře technicky zvládnutá filmová zpracování a s nimi často související počítačové hry. Pro ještě dostatečně nerozvinutou představivost čtenářů a pro jejich problémy s recepcí textu to jsou velmi silné alternativy. Výrazným „handicapem“ sci-fi literatury je také její nízká nadčasovost. Žáci, kteří si čtou starší sci-fi literaturu jsou mnohdy zklamáni (anebo pobaveni) autorovými mylnými představami o budoucnosti. Proto znovu raději dávají přednost aktuálním filmovým hitům o budoucnosti.

**Detektivky (9%) a bajky (8%)** respondenti uváděli jako svou oblíbenou četbu nejméně z vůbec všech variant odpovědi.

Děvčata u **detektivek** uvedla jedenkrát více oblíbených knih než chlapci – 22 ku 10 dílům. Více jich četla obě pohlaví před 7. třídou, děvčata je častěji zmiňovala také v 9. třídě. Vzhledem k malému počtu čtenářů, by mohly být

interpretace při porovnávání jednotlivých ročníků nepřesné. Mezi oblíbené autory patří klasici žánru jako A. Christie, A. C. Doyle, ale také E. Blyton, E. S. Gardner a D. Francis.

Čtení detektivek je u pubescentů na klesající úrovni oblíbenosti než tomu bylo v dřívějších dobách. Důvodem může být dnešní převážné odtabuizování tématu smrti a vraždy, se kterým se žáci nepřímou setkávají velmi často v televizi a interaktivně při hraní počítačových her, anebo dávají přednost četbě méně náročných hororů. Klasické příběhové schéma detektivky proto již čtenáře tolik neláká, přičemž navíc některé detektivní postupy využívají také jiné literární žánry jako dobrodružná a fantasy literatura. Detektivní literatura může nabídnout hlavně uspokojení čtenářových racionálních potřeb – zejména analytického myšlení a potřeb emocionálních, někdy i utilitárních.

Právě problematika tabuizace smrti může vysvětlovat větší dívčí zájem o tento žánr než je tomu u chlapců. Dívky jsou, jak svou biologickou a psychickou podstatou, tak výchovou a normami ve společnosti lépe vedeny k úctě k životu a empatii v případě nešťastné události, čímž se u nich také více projevuje následný zájem o témata se smrtí spojená (příčiny smrti, důvody k vraždě, svědomí a charakter pachatele, témata viny a trestu, atd.).

Mezi **bajkami** bodovaly kromě dvou La Fontainových záznamů jen bajky Ezopovy (celkem 14 x). Největší zájem o bajky byl na začátku 7. ročníku, u děvčat pak klesal velmi pozvolna. Chlapci neprojevili ve vyšších ročnících

seběmenší zájem. Tento literární žánr se probírá teprve v 6. ročníku, kde navazuje na, z 1. stupně dobře známé, pohádky. Zájem o bajky postupně vyprchává během 6. ročníku. Žáci je mnohdy zaměňují za pohádky a odvracejí od nich svůj zájem s prvními příznaky nastupující puberty. Zajímavě pojaté charakteristické vlastnosti lidských povah a hlubší smysl ponaučení ještě většinou v tomto raném věku plně nechápou. Starší děti, které již toto dokážou ocenit, však bajky nechtou, většinou pro jejich podobnost s pohádkou.

10% chlapců a 17% dívek označilo knihu **jiného žánru** než jaké jsme nabídli. Chlapci tuto volbu preferovali rovnoměrně během celého 2. stupně, i když více v 7. třídě. S velikým náskokem (celkem 26 titulů) byly nejoblíbenější různé naučné knihy hlavně z oblasti válečné, historické, technické, počítačové a náboženské literatury. Svě čtenáře si našly i knihy se sportovní tematikou (5 knih) a horory (2). Jen tři tituly se nakonec týkaly nezařazené nebo lépe řečeno „nezařaditelné“ beletrie.

U dívek byl zaznamenán výrazný vzestup oblíbenosti nezařaditelných titulů v 8. a 9. třídě. Preference těchto beletristických titulů byla u dívek mnohem vyšší než u chlapců (18 x 3). Stejný počet - 18 titulů spadalo do oblíbené naučné literatury, bohužel je děvčata většinou blíže nespécifikovala. Výrazně více také děvčata zmiňovala horory (14) a to často od 6. až po 9. třídu.

Z těchto údajů vyplývá, jaké varianty odpovědí by získaly významnější pozice v pořadí nejoblíbenějších žánrů - zejména naučná literatura a u děvčat

pak horory. Zvýšená obliba této varianty odpovědi může také vypovídat o obdobích, kdy si čtenáři vybírají literaturu podle své vlastní volby a svých osobních zájmů anebo kdy stoupá zájem právě o naučnou literaturu a horory.

### Shrnutí

Na konci této kapitoly provedeme shrnutí, v kterém se zaměříme na vzestupné tendence procentuálních preferencí jednotlivých literárních žánrů a to podle pohlaví respondentů.

U **chlapců** docházelo mezi 6. a 7. ročníkem k zvýšenému zájmu o poezii (+14%), dobrodružnou literaturu (+7%), knihy o přírodě a zvířatech (+3%), humoristickou literaturu (+20%), detektivky (+5%) a tzv. jinou literaturu – tedy především literaturu populárně naučnou (+6%). Mezi 7. a 8. ročníkem tomu bylo pouze u sci-fi (+7%) a fantasy literatury (+16%). V období mezi začátkem 8. a začátkem 9. ročníku došlo znovu k vzestupu zájmu o scifi (+5%) a fantasy literatury (+10%), navíc byla větší potřeba po knihách o přírodě a zvířatech (+3%).

V případě děvčat vzrostl zájem v období mezi 6. a 7. ročníkem pouze v literárních žánrech poezie (+22%) a bajek (+10%). Mezi 7. a 8. ročníkem tomu bylo u příběhů s hrdinou v mém věku (+20%), fantasy literatury (+18%), pověstí (+4%), knih o přírodě a zvířatech (+13%) a jiných literárních žánrů (horory a naučná literatura (+17%)). Vzestup preferencí v období mezi



začátkem 8. a 9. ročníku jsme zaznamenali v případě komiksů (+4%), sci-fi literatury (+8%), dívčích románů (+23%) a detektivek (+7%).

Toto shrnutí je v mnohém zkreslující, může být ale také inspirativní pro učitele literární výchovy, protože napovídá o časových intervalech nejlépe vhodných pro výuku některého z literárních žánrů. Také ale v mnohých případech jen zaznamenává úspěšné dosažení cílů stanovených učiteli v literárních hodinách, tedy jinými slovy řečeno, vypovídá o zvýšené motivaci žáků k četbě některého z literárních žánrů.

Další informace bychom se mohli dozvědět, kdybychom se zaměřili také na sestupné tendence literárních žánrů.

#### **5.1.9. Oblíbení literární hrdinové respondentů (otázka č. 9)**

V poslední otázce měly být zjištěny identifikační tendence žáků s literárními hrdiny. Literární hrdinové mohou různými způsoby a v různé míře ovlivňovat osobnost čtenáře. V literární teorii se, co se týče tohoto tématu, rozlišují pojmy imitace a identifikace. „Imitací bývá rozuměna řada dílčích, relativně izolovaných připodobnění k modelu, a to mnohdy v rysech vnějších (např. v gestech, slovníku, oblékání apod.), zatímco identifikací je míněno celkové ztotožnění s modelem do míry postihující celou osobnost

identifikujícího se.“<sup>54</sup> Tedy čtenář se začíná chovat tak, jak by se na jeho místě choval zvnitřněný model. U čtenářů k takovýmto vazbám na literární postavu dochází jen v částečné míře a často nevědomě. Přesto může mít identifikace výrazný vliv na vývoj osobnosti pubescentů, protože při ní většinou dochází k čtenářovu uznání literárního hrdiny jako *vzoru* pro sebe sama nebo s dlouhodobějším efektem se vytváří postupně také představa o *ideálu* sebe sama – tj. žákovy představy o tom, jakým by chtěl v budoucnu být (cíl jeho osobnostního snažení). Čtenář mívá již při četbě určité představy – své dosavadní vzory a ideály. Při četbě ale dochází k přirozené konfrontaci dosavadních vzorů a ideálu čtenáře s předkládanými vzory a ideály v knize.<sup>55</sup> Spisovatelé rozhodují o tom, jaké prototypy vzorových hrdinů zvolí pro svůj příběh, přičemž v literatuře pro děti a mládež se stal jedním z nejoblíbenějších prototyp tzv. *outsidera*.<sup>56</sup> (viz též: Šubrtová M.: Fenomén outsiderství v próze pro děti a mládež. In Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století, str. 123-134) Takovýto hrdina bývá na začátku příběhu v nějaké nevýhodné situaci (prostředí příběhu). V průběhu děje se pak následně určitými prostředky s takovéto situace dostává. Prototyp outsidera se nejvýrazněji uplatnil i v případě výsledků našeho zkoumání (Harry Potter, Aragorn, Robinson Crusoe).

---

<sup>54</sup> Chaloupka, O.: Rozvoj dětského čtenářství. Praha 1982, s. 384

<sup>55</sup> tamtéž.

<sup>56</sup> Šubrtová, M.: Fenomén outsiderství v próze pro děti a mládež. In: Urbanová, S. a kol. Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století. Olomouc 2004, s. 123-134

### Celkový počet uvedených lit. hrdinů

	C	7. tř	C	8.	C	9.	C
		103	3	94	4	67	1

Celkově jsme zaznamenali k této otázce 342 odpovědí. Děvčata odpovídala častěji (194) než chlapci (148). U **obou pohlaví** jsou výrazně nejpoblárnějšími literárními hrdiny/hrdinkami postavy z příběhů o Harry Potterovi od Rawlingové. Jejich oblíba je celkem stabilní, nejvyšší je u chlapců v 6. ročníku a u děvčat v 7. ročníku. U chlapců výrazně klesá v 9. třídě (CH: 6. (17), 7. (12), 8. (12), 9. třída (3)), u děvčat je toto klesání postupnější a časnější (D: 6. (13), 7. (15), 8. (10), 9. třída (7)).

V dalších preferovaných literárních postavách se již chlapci a děvčata od sebe výrazněji lišili. Zatímco **chlapci** 19krát vybrali postavy z Tolkienova Pána prstenů, a to většinou postavu Aragorna, **děvčata** taktéž 19krát zvolila hrdinky z **románů Lanczové**. Oblíba Tolkienových hrdinů byla stabilní kromě 9. ročníku, kde výrazně klesá (CH: 6. - 8. (6), 9. třída (1)). Naopak hrdinky Lanczové byly děvčaty na 2. stupni teprve objevovány a proto je viditelná jasná vzestupná tendence (D: 6. (0), 7. (3), 8. (6), 9. třída (10)). I když hrdinové knih od Lanczové obsadili druhé místo, přesto poněkud překvapí jejich celkem nízké zastoupení vzhledem k obrovské míře oblíby těchto knih.

K dalším oblárním literárním postavám **chlapců** můžeme již zařadit jen Defoeho Robinsona Crusoe (12 hlasů) a Foglarovy hrdiny (10 hlasů).

Foglarovi hrdinové bodovali téměř jen v 6. ročníku (8 hlasů z 10), Robinson Crusoe si zase získal své fanoušky pouze v 6. (4 hlasy) a 7. třídě (6 hlasů).

Absolutně v nejmenší míře zmiňovali své lit. hrdiny chlapci 9. ročníku (celkem jen 19 postav), v 8. ročníku žáci celkem překvapili ještě stále velkým počtem uvedených literárních hrdinů.

**Děvčata** si rovněž oblíbila literární postavy z Erbenovy Kytice - hlavně Vodníka, Polednici a Zlatovlásku. Jejich popularita se vyskytovala ale jen na začátku 7. třídy (D: 6. (0), 7. (8), 8. (1), 9. třída (0)). Také hrdinky Boženy Němcové mají své příznivkyně ((D: 6. (0), 7. (3), 8. (2), 9. třída (3)). Respondentky uváděly i původně filmové postavy známé žákům ze sledování televizní obrazovky. Nejvýrazněji se to projevilo u hrdinů původně televizního seriálu Kobra 11 (K. Pittermann – Kobra 11) (D: 6. (0), 7. (2), 8. (1), 9. třída (3)). V 7. a 9. třídě si oblíbila některá děvčata i lit. hrdiny z Pána prstenů (7. tř.: 3, 9. tř.: 2). V 6. třídě mohou ještě v některých případech zaujmout postavy od A. Lingrenové (Děti z Bulerbynu). Rudolfovy hrdinky našly své obdivovatelky jen v 7. třídě (3 hlasy).

Z hlediska literárních žánrů dávali chlapci ve zbylých hlasech většinou přednost literárním postavám z knih s dobrodružnou tematikou (sci-fi, horor, sport, western), často také hrdinům s původní filmovou předlohou. U děvčat výrazně převažovaly lit. hrdinky z různých románů s dívčí tematikou.

## 6. Závěr

V naší diplomové práci jsme se pokusili vysledovat aktuální stav a tendence v čtenářství současných pubescentů. V teoretické části jsme se zabývali nejdůležitějšími faktory, které rozhodují o míře motivace pubescentů k čtenářství. Ve snaze odhalit příčiny současného stavu čtenářství, jednak z pohledu obecného čtenářství pubescentů, tak hlavně z pohledu jednotlivce jako takového, jsme se zabývali ve větší míře psychosociálními faktory. Na čtenářství jsme nahlíželi jako na jeden z mnoha způsobů jak uspokojovat životně důležité potřeby. Respondenty jsme tedy nechtěli apriori chápat jako tzv. čtenáře, spíše nás zajímalo, jak jim může četba pomoci k všeobecnému rozvoji jejich osobnosti a k překonávání životních překážek. To je také hlavní cíl školního vzdělávání.

V praktické části jsme provedli rozbor a interpretaci výsledků našeho průzkumu na zadané téma. Uvědomujeme si, že naše výsledky mohou být v mnoha případech zkreslující. K důvěryhodnějším výsledkům by však bylo nutné provádět výzkum opakovaně a u stejné skupiny respondentů. Ve většině případů jsme prováděli rozbor odděleně podle pohlaví respondentů, protože se obecné a čtenářské potřeby chlapců a dívek v mnohých případech liší.

Z výsledků výzkumu jsme zjistili, že většina pubescentů má k četbě kladný vztah, který není příliš závislý na věku. Počet tzv. nečtenářů stoupá již od 6. ročníku, přičemž ještě na jeho začátku je vysoké procento žáků, kteří

nemají ujasněný vztah k četbě. V konkurenci jiných volnočasových aktivit je pro respondenty četba knih nejzajímavější v 6. a 9. ročníku. Při analýze výsledků v případě konkurenceschopnosti knihy v porovnání s jinými médii jsme zjistili, že postupně s přibývajícím věkem pubescentů kniha jako médium ztrácí své pozice. Chlapci dávají přednost raději televizi, pro děvčata se stává zajímavější hlavně četba časopisů, ale i znovu sledování televize.

Míra komunikace o četbě, kterou považujeme za velmi důležitou, ubývá s nástupem puberty, což můžeme z části chápat jako přirozený jev. O poznání horší je zjištění o vysokém počtu žáků, kteří si nemají s kým o četbě povídat. S přibývajícím věkem byli takto postiženi zejména chlapci.

Současnými nejvýznamnějšími motivačními činiteli jsou kamarádi (kamarádky), dále filmová a televizní zpracování literárních děl, knihovny a faktor popularity. Děvčata se od chlapců z tohoto hlediska výrazně lišila ve vysoké návštěvnosti knihoven a v preferenci kamarádek. Respondenty přirozeně přivádějí k četbě široce chápané socializační potřeby a potřeby utilitární (vedeny mnohdy nějakou autoritou).

V 6. dotazníkové otázce jsme se pokusili zodpovědět na otázku, proč žáci čtou a jaké obecné potřeby se snaží tímto uspokojit. Domníváme se, že respondenti nepreferují žádnou z obecných potřeb, celkově očekávají a pravděpodobně i dosahují z četby uspokojení všech základních potřeb přibližně stejně (relaxační, vědomostní, emocionální, utilitární, psychologicko-identifikační, estetické a socializační). Z hlediska pohlaví není rozdíl

v preferování potřeb, avšak jsou rozdíly ve volbě jednotlivých variant odpovědí.

V zaměření čtenářů na jednotlivé složky struktury literárního díla jsme zjistili rozdíly mezi chlapci a děvčaty. U chlapců dochází k přelomovému období mezi 7. a 8. ročníkem. Zájem o literární děj a hrdiny upadá a všímají si hlavně popisů prostředí a celkové atmosféry díla. Na začátku 9. ročníku klesá i zájem o prostředí a vrací se, znovu ze 6. ročníku, zájem o bohatství myšlenek a přesvědčivost vyjádření autora textu. U děvčat se přelomové období nachází až mezi 8. a 9. ročníkem. Do začátku 9. ročníku stoupají oblíbenosti dějové linie, celkové atmosféry díla, vnímání jeho hloubky myšlenek, a jazyka. Pokles v 9. ročníku je kompenzován nárůstem zájmu o psychologii literárních hrdinů.

Také v preferenci literárních žánrů se respondenti často lišili podle pohlaví. Chlapcům se nejvíce líbí dobrodružné knihy, komiksy a fantasy literatura. Dívky většinou zajímají dívčí romány, dobrodružné knihy a příběhy s hrdinou v jejich věku.

V nejoblíbenějších literárních dílech působí také nejpopulárnější literární hrdinové pubescentů. Mezi takováto díla můžeme zařadit Harryho Pottera spisovatelky J. Rowlingové. U chlapců je stále velmi populární také Pán prstenů J. R. R. Tolkiena, děvčata preferují často dívčí romány. Z rozsáhlé produkce takovýchto titulů jsou mezi děvčaty nejoblíbenější romány L. Lanczové.

Čtenářství literatury má stále své pevné místo mezi ostatními volnočasovými aktivitami pubescentů, a to i v současné rozsáhlé nabídce alternativ, jak trávit volný čas.



## 7. Poznámky

<sup>1</sup> Eco, U.: *Od internetu ke Gutenbergovi*. URL: <http://glosy.info/texty/od-internetu-ke-gutenbergovi/>.

<sup>2</sup> Adorno, T. W.: *Přehodnocení kulturního průmyslu*. URL: <http://glosy.info/texty/prehodnoceni-kulturniho-prumyslu/>.

<sup>3</sup> Prudký, L.: *Poznámky k základním pojmům v oblasti četby a čtenářství*. In: Zlatý máj. Praha 1999, s. 73-83.

<sup>4</sup> Prudký, L.: *Poznámky k základním pojmům v oblasti četby a čtenářství*. In: Zlatý máj. Praha 1999, s. 73-83.

<sup>5</sup> Říčan, P.: *Cesta životem*. Praha 1990, s. 181.

<sup>6</sup> Erikson, E. H.: *Osm věků člověka*. Překlad Langmeier J., Langmeierová D. URL: [http://www1.osu.cz/home/soban/vyps\\_erikson.htm](http://www1.osu.cz/home/soban/vyps_erikson.htm).

<sup>7</sup> Erikson, E. H.: *Období psychosociálního vývoje*. URL: [http://www.voss.wz.cz/vyvojova\\_psych1.htm](http://www.voss.wz.cz/vyvojova_psych1.htm).

<sup>8</sup> Erikson, E. H.: *Osm věků člověka*. Překlad Langmeier J., Langmeierová D. URL: [http://www1.osu.cz/home/soban/vyps\\_erikson.htm](http://www1.osu.cz/home/soban/vyps_erikson.htm).

<sup>9</sup> Matějček, Z.: *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha 1994. s. 72

<sup>10</sup> tamtéž, s. 74

<sup>11</sup> Erikson, E. H.: *Osm věků člověka*. Překlad Langmeier J., Langmeierová D. URL: [http://www1.osu.cz/home/soban/vyps\\_erikson.htm](http://www1.osu.cz/home/soban/vyps_erikson.htm).

<sup>12</sup> tamtéž.

<sup>13</sup> tamtéž

<sup>14</sup> tamtéž.

<sup>15</sup> Štech, S.: *Jaké jsou děti na konci základní školy?*. Psychologie Dnes 6/2005.

URL: <http://www.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=5091>.

<sup>16</sup> tamtéž.

<sup>17</sup> tamtéž.

<sup>18</sup> Smékal, V. a kol.: *Dítě na prahu dospívání*. Brno 2004. s. 190

<sup>19</sup> Volek, J.: *Chybí nám mediální gramotnost*. Reflex 07/2005. In: URL:

<http://www.reflex.cz/Clanek18768.html>.

<sup>20</sup> Smékal, V. a kol.: *Dítě na prahu dospívání*. Brno 2004. s. 191

<sup>21</sup> tamtéž.

<sup>22</sup> tamtéž. s. 192

<sup>23</sup> Lederbuchová, L.: *O pubescentním čtenářství I*. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s.1

<sup>24</sup> Smékal, V. a kol.: *Dítě na prahu dospívání*. Brno 2004. s. 191

<sup>25</sup> Lederbuchová, L.: *O pubescentním čtenářství I*. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s.1

<sup>26</sup> Toman, J.: *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno 1999, s. 15

<sup>27</sup> Nezkusil, V.: *Kde a jak získávat pro literaturu na základní škole*. Zlatý máj 1999. s. 17-28

<sup>28</sup> Hoffmann, B.: *Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí*. Český jazyk a literatura 50, 1999-2000, č.7-8, s. 187-192

- <sup>29</sup> Prudký, L.: *Kniha jako prostředek sociálního dialogu*. Zlatý máj. Praha 2000, s. 11-20
- <sup>30</sup> Vágnerová, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha 2002. s.248
- <sup>31</sup> Lederbuchová, L.: *O pubescentním čtenářství I*. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s.1
- <sup>32</sup> Potůček, J.: *Kde ty knihy jsou*. Reflex 03, 2005. In: URL: <http://www.reflex.cz/Clanek18488.html>.
- <sup>33</sup> *tamtéž*.
- <sup>34</sup> Toman, J.: *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno 1999, s. 4
- <sup>35</sup> Toman, J.: *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice 1992, s. 51-52
- <sup>36</sup> Pourová, J.: *Výzkum současného stavu četby a příjmu literárních děl 14-18letými čtenáři se zaměřením na estetickou funkci*. Čtenář 48, 1996, č. 7-8, s. 256-262, č. 9, s. 324-327, č.10, s. 370.
- <sup>37</sup> Lederbuchová, L.: *O pubescentním čtenářství I*. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s.1
- <sup>38</sup> *tamtéž*.
- <sup>39</sup> Lederbuchová, L.: *O pubescentním čtenářství III*. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s.155-156
- <sup>40</sup> *tamtéž*. s. 157
- <sup>41</sup> Chaloupka, O.: *Víme co – ale víme jak?*. Zlatý máj 1999, s. 13

- <sup>42</sup> Haman, A.: *K obsahové analýze uměleckého literárního díla*. Česká literatura, 38, 1990, s. 97-114 (Citováno in: Lederbuchová L.: *O pubescentním čtenářství I*. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s. 3).
- <sup>43</sup> Iser, W.: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München 1976 (Citováno in: Lederbuchová, L.: *O pubescentním čtenářství I*. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s. 3).
- <sup>44</sup> Lederbuchová, L.: *O pubescentním čtenářství I*. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s. 5
- <sup>45</sup> Nezkusil, V.: *Estetická funkce čtenářství jako funkce scelující*. Zlatý máj. Praha 2000, s. 2
- <sup>46</sup> Lederbuchová, L.: *O pubescentním čtenářství I*. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 7-8, s. 2
- <sup>47</sup> Lederbuchová, L.: *tamtéž*
- <sup>48</sup> Lederbuchová, L.: *O pubescentním čtenářství II-III*. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 5-8, s. 115-119; 155-161
- <sup>49</sup> In: <http://founder.uiv.cz/registr/vybskolr.asp>
- <sup>50</sup> Procházková, H.: *Současné pubescentní čtenářství a literární výchova*. České Budějovice 2003. s. 23
- <sup>51</sup> Lesňák R.: *Horizonty čitateřské kultúry*. Bratislava 1991, s. 85-86
- <sup>52</sup> Procházková, H.: *Současné pubescentní čtenářství a literární výchova*. České Budějovice 2003. s. 31
- <sup>53</sup> *tamtéž*. s. 34

<sup>54</sup> Chaloupka, O.: *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha 1982, s. 384

<sup>55</sup> tamtéž.

<sup>56</sup> Šubrtová, M.: *Fenomén outsiderství v próze pro děti a mládež*. In: Urbanová, S. a kol.: *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století*. Olomouc 2004, s. 123-134

## 8. Seznam použité literatury

- Adorno, T. W.: *Přehodnocení kulturního průmyslu*. URL:  
<http://glosy.info/texty/prehodnoceni-kulturniho-prumyslu/>.
- Eco, U.: *Od internetu ke Gutenbergovi*. URL: <http://glosy.info/texty/od-internetu-ke-gutenbergovi/>.
- Erikson, E. H.: *Osm věků člověka*. Překlad Langmeier J., Langmeierová D.  
URL: [http://www1.osu.cz/home/soban/vyps\\_erikson.htm](http://www1.osu.cz/home/soban/vyps_erikson.htm).
- Chaloupka, O.: *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha 1982.
- Chaloupka, O.: *Víme co – ale víme jak?*. Zlatý máj 1999.
- Lederbuchová, L.: *O pubescentním čtenářství I-III*. Český jazyk a literatura 47, 1996-1997, č. 5-8.
- Lesňák R.: *Horizonty čitateřské kultúry*. Bratislava 1991.
- Hoffmann, B.: *Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí*. Český jazyk a literatura 50, 1999-2000, č.7-8.
- Matějček, Z.: *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha 1994.
- Nezkusil, V.: *Estetická funkce čtenářství jako funkce scelující*. Zlatý máj. Praha 2000
- Nezkusil, V.: *Kde a jak získávat pro literaturu na základní škole*. Zlatý máj 1999.
- Potůček, J.: *Kde ty knihy jsou*. Reflex 03, 2005. In: URL:  
<http://www.reflex.cz/Clanek18488.html>

- Pourová, J.: *Výzkum současného stavu četby a příjmu literárních děl 14-18letými čtenáři se zaměřením na estetickou funkci*. Čtenář 48, 1996, č. 7-8.
- Procházková, H.: *Současné pubescentní čtenářství a literární výchova*. České Budějovice 2003.
- Prudký, L.: *Kniha jako prostředek sociálního dialogu*. Zlatý máj. Praha 2000.
- Prudký, L.: *Poznámky k základním pojmům v oblasti četby a čtenářství*. In Zlatý máj. Praha 1999.
- Říčan P.: *Cesta životem*. Praha 1990.
- Smékal, V. a kol.: *Dítě na prahu dospívání*. Brno 2004.
- Štech, S.: *Jaké jsou děti na konci základní školy?*. Psychologie Dnes 6/2005.  
URL: <http://www.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=5091>.
- Toman, J.: *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno 1999.
- Toman, J.: *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice 1992.
- Urbanová, S. a kol.: *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století*. Olomouc 2004.
- Vágnerová, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha 2002.
- Volek J.: *Chybí nám mediální gramotnost*. Reflex 07/2005. In: URL: <http://www.reflex.cz/Clanek18768.html>

**9. Přílohy**

(Příloha 1 - Seznam příloh)

- 1. Seznam příloh
- 2. ...
- 3. ...
- 4. ...
- 5. ...
- 6. ...
- 7. ...
- 8. ...
- 9. ...
- 10. ...
- 11. ...
- 12. ...
- 13. ...
- 14. ...
- 15. ...
- 16. ...
- 17. ...
- 18. ...
- 19. ...
- 20. ...
- 21. ...
- 22. ...
- 23. ...
- 24. ...
- 25. ...
- 26. ...
- 27. ...
- 28. ...
- 29. ...
- 30. ...
- 31. ...
- 32. ...
- 33. ...
- 34. ...
- 35. ...
- 36. ...
- 37. ...
- 38. ...
- 39. ...
- 40. ...
- 41. ...
- 42. ...
- 43. ...
- 44. ...
- 45. ...
- 46. ...
- 47. ...
- 48. ...
- 49. ...
- 50. ...
- 51. ...
- 52. ...
- 53. ...
- 54. ...
- 55. ...
- 56. ...
- 57. ...
- 58. ...
- 59. ...
- 60. ...
- 61. ...
- 62. ...
- 63. ...
- 64. ...
- 65. ...
- 66. ...
- 67. ...
- 68. ...
- 69. ...
- 70. ...
- 71. ...
- 72. ...
- 73. ...
- 74. ...
- 75. ...
- 76. ...
- 77. ...
- 78. ...
- 79. ...
- 80. ...
- 81. ...
- 82. ...
- 83. ...
- 84. ...
- 85. ...
- 86. ...
- 87. ...
- 88. ...
- 89. ...
- 90. ...
- 91. ...
- 92. ...
- 93. ...
- 94. ...
- 95. ...
- 96. ...
- 97. ...
- 98. ...
- 99. ...
- 100. ...



## 9.1 Období psychosociálního vývoje (Erikson )

### Období psychosociálního vývoje (Erikson )

*stádium*

*psychosociální krize*

---

1. První rok života                    **důvěra x nedůvěra**

**příznivá vyřešení (dále: +):** důvěra a optimismus, naděje a schopnost být, zdravá závislost na základě symbiotické vazby

2. Druhý rok                    **autonomie x pochyby (stud)**

+ : pocit sebekontroly a dostatečnosti, rodí se síla vůle, schopnost cítění, vnímání a konání na základě protizávislosti

3. Třetí až pátý rok                    **iniciativa x vina**

+ : účelnost a zaměření, vlastní aktivita, rodí se odhodlanost, schopnost fantazie a pocit'ování, nezávislost

4. Šestý rok až puberta                    **snaživost x méněcennost**

+ : zdatnost v intelekt., společen.a těles.dovednostech, schopnost vědění, učení a spolupráce, nezávislost při spolupráci, kompetence

5. Pubescence a adolescence                    **identita x zmatení rolí**

+ : celistvá představa o sobě, rodí se věrnost, schopnost regenerace a sounáležitosti

6. Mladší dospělost                    **intimnost x izolace**

+ : schopnost mít závazky a vytvářet trvalé vztahy, schopnost regenerace a lásky

7. Střední dospělost                    **péče x zaujetí sebou samým**

+ : zájem o rodinu , péče o společnost, schopnost regenerace, produktivity

8. Pozdní věk                    **integrita já x zoufalství**

+ : pocit naplnění a uspokojení, smíření se smrtí  
schopnost regenerace, moudrost

## 9.2. Dotazník      Průzkum četby žáků na 2. stupni základních škol

Tento dotazník je anonymní! U každé otázky můžeš zakroužkovat jednu či více odpovědí. Kde jsou tečky, doplň prosím svou odpověď. Autor projektu ti, milý čtenáři, předem děkuje za ochotu a spolupráci.

D - Ch

Třída:

Škola:

### 1. Čteš rád?

- a) Čtu rád(a)      b) Nečtu rád(a)      c) Je mi to lhostejné

### 2. Co děláš nejraději ve svém volném čase?

- a) pracuji s počítačem  
b) hraji hry na počítači: jaké nejraději? .....  
c) chodím do kina nebo do divadla  
d) sportuji  
e) čtu časopisy: jaké? .....  
f) čtu knihy  
g) baví mě psát, vymýšlet své vlastní texty: jaké?.....  
h) něco vyrábím, kreslím, vytvářím: co? .....  
i) hraji na hudební nástroj  
j) dívám se na televizi, video  
k) dělám něco jiného: co? .....

### 3. Čemu dáváš přednost?

- a) dávám přednost četbě knih před časopisy  
b) časopisům dávám přednost před četbou knih  
c) raději se dívám na televizi, než abych četl nějakou knížku  
d) raději čtu knihu, než abych se díval na televizi

### 4. Jak často se s někým bavíš o knihách?

- a) Za týden dvakrát a víc  
b) Jednou do týdne  
c) Méně než jednou týdně  
d) Nebavím se o knihách  
e) Rád(a) bych, ale nemám se s kým o knihách bavit

### 5. Jakým způsobem se obvykle dozvíš o knize, kterou se pak rozhodneš číst?

- a) byla ti doporučena rodiči (sourozenci, prarodiči)  
b) přes spolužáky  
c) přes kamarády  
d) kniha je populární (oblíbená)  
e) viděl(a) jsi její filmové nebo televizní zpracování  
f) z recenzí (dozvěděl(a) ses o ní v novinách, časopise, TV, radiu)  
g) učil(a) ses o ní ve škole, popř. ti ji doporučil učitel  
h) zaujal tě její autor  
i) zaujala tě v knihovně, nebo ti ji doporučil knihovník

## **6. Proč čteš?**

- a) líbí se mi, jak hrdinové překonávají velmi těžké překážky
- b) z povinnosti – kvůli povinné školní četbě
- c) rád(a) prožívám příběhy literárních hrdinů
- d) rád(a) se dozvídám nové věci (zeměpisné, technické, dějepisné, apod.)
- e) pomáhá mi porozumět sobě samému i chování ostatních
- f) mám rád napětí a dobrodružství
- g) čtením si zlepšuji slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti
- h) abych si odpočinul
- i) z pocitu někoho blízkého
- j) získávám tak praktické zkušenosti
- k) mám touhu poznávat to, co stojí mimo moji životní zkušenost
- l) zajímá mne prostředí, v kterém jsem nikdy nežil
- m) rád se s knihou zasměji
- n) čtu hlavně pro potěšení a silný citový zážitek
- o) četba mne učí, jak se mám chovat v různých situacích
- p) mám možnost dívat se na svět „trochu jinýma očima“
- q) přitahuje mne tajemno, záhady, fantastično, nadpřirozeno
- r) zajímají mne příběhy položené do budoucnosti nebo do minulosti
- s) jiné důvody: .....

## **6. Čeho si při čtení knihy nejvíce všímáš?**

- a) zajímavého poutavého děje (příběhu)
- b) vypravěče – to jak umí podat děj
- c) bohatství a hloubky myšlenek
- d) literárních hrdinů – jejich chování, jednání, vykreslení
- e) prostředí, v kterém se příběh odehrává
- f) jazyka – mluvy postav, přesvědčivostí vyjádření autora
- g) celkové atmosféry (dojmu z díla)
- h) ilustrací

## **7. Co čteš? A uveď prosím, co nejvíce děl, které tě v poslední době zaujaly. (autor – dílo)**

- a) poezii: .....
- b) dobrodružné knihy:
- c) pohádky: .....
- d) komiksy:.....
- e) pověsti:.....
- f) bajky:.....
- g) příběhy s hrdinou v mém věku:
- h) sci-fi:.....
- i) fantasy:...
- j) dívčí romány:.....
- k) knihy o přírodě nebo o zvířatech:
- l) humoristická literatura:.....
- m) detektivky:
- n) jiné: .....

**Napiš jména literárních hrdinů(hrdinek), které máš nejraději (jméno-dílo-  
autor):** .....

## Průzkum četby žáků na 2. stupni základních škol

to dotazník je anonymní! U každé otázky můžeš zakroužkovat jednu či více odpovědí. Kde jsou cy, doplň prosím svou odpověď. Autor projektu ti, milý čtenáři, předem děkuje za ochotu a lupraci.

- Ch

Třída: VI.A

Škola: ZŠ Úmavberk

### Jaký máš vztah k četbě?

- Čtu rád(a)       Nečtu rád(a)       Je mi to lhostejné

### Co děláš nejraději ve svém volném čase?

- pracuji s počítačem  
 hraji hry na počítači: jaké nejraději? *V. ŠECHNÝ*  
 chodím do kina nebo do divadla  
 sportuji  
 čtu časopisy, noviny: jaké? *pravda ABC*  
 čtu knihy  
 baví mě psát, vymýšlet své vlastní texty: jaké?  
 něco vyrábím, kreslím, vytvářím: co? *sak misku*  
 hraji na hudební nástroj  
 dívám se na televizi, video  
 dělám něco jiného: co? *blbosti*

### Čemu dáváš většinou přednost?

- dávám přednost četbě knih před časopisy  
 časopisům dávám přednost před četbou knih  
 spíše se dívám na televizi, než abych četl nějakou knížku  
 spíš čtu knihu, než abych se díval na televizi

### Jak často se s někým bavíš o knihách?

- a) Za týden dvakrát a víc  
b) Jednou do týdne  
 Méně než jednou týdně  
d) Rád(a) bych, ale nemám se s kým o knihách bavit  
e) Nebavím se o knihách

### 5. Jakým způsobem se obvykle dozvíš o knize, kterou se pak rozhodneš číst?

- a) byla ti doporučena rodiči (sourozenci, prarodiči)  
b) přes spolužáky  
c) přes kamarády  
 kniha je populární (oblíbená)  
 viděl(a) jsi její filmové nebo televizní zpracování  
 z recenzí (dozvěděl(a) ses o ní v novinách, časopise, TV, radiu)  
g) učil(a) ses o ní ve škole, popř. ti ji doporučil učitel  
h) zaujal tě její autor  
i) zaujala tě v knihovně, nebo ti ji doporučil knihovník

## 6. Proč čteš?

- a) líbí se mi, jak hrdinové překonávají velmi těžké překážky
- b) z povinnosti – kvůli povinné školní četbě
- c) rád(a) prožívám příběhy literárních hrdinů
- d) rád(a) se dozvídám nové věci (zeměpisné, technické, dějepisné, apod.)
- e) pomáhá mi porozumět sobě samému i chování ostatních
- f) mám rád napětí a dobrodružství
- g) čtením si zlepšuji slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti
- h) abych si odpočinul
- i) z pocitu někoho blízkého
- j) získávám tak praktické zkušenosti
- k) mám touhu poznávat to, co stojí mimo moji životní zkušenost
- l) zajímá mne prostředí, v kterém jsem nikdy nežil
- m) rád se s knihou zasměji
- n) čtu hlavně pro potěšení a silný citový zážitek
- o) četba mne učí, jak se mám chovat v různých situacích
- p) mám možnost dívat se na svět „trochu jinýma očima“
- q) přitahuje mne tajemno, záhady, fantastično, nadpřirozeno
- r) zajímají mne příběhy položené do budoucnosti nebo do minulosti
- s) jiné důvody: .....

## 7. Čeho si při čtení knihy nejvíce všímáš?

- a) zajímavého poutavého děje (příběhu)
- b) vypravěče – to jak umí podat děj
- c) bohatství a hloubky myšlenek
- d) literárních hrdinů – jejich chování, jednání, vykreslení
- e) prostředí, v kterém se příběh odehrává
- f) jazyka – mluvy postav, přesvědčivostí vyjádření autora
- g) celkové atmosféry (dojmu z díla)
- h) ilustrací

## 8. Co čteš? A uveď prosím, co nejvíce děl, které tě v poslední době zaujaly. (autor – dílo)

- a) poezii: .....
- b) dobrodružné knihy: ... 20.000 mil. pod mořem, 6 nedel v balonu, ... Julius Verne
- c) pohádky: .....
- d) komiksy: ... Harry Potter, Gipsi ...
- e) pověsti: .....
- f) bajky: .....
- g) příběhy s hrdinou v mém věku: .....
- h) sci-fi: .....
- i) fantasy: ... Hobit, Pan anebem, Gilmáilion
- j) dívčí romány: .....
- k) knihy o přírodě nebo o zvířatech: .....
- l) humoristická literatura: .....
- m) detektivky: .....
- n) jiné: ... Harry Potter

## 9. Napiš jména literárních hrdinů(hrdinek), které máš nejraději (jméno-dílo-autor):

.. Bilbo Pytlík, Legolas, Gýmli, Harry Potter, Ron, Hermiona

### 9.3. Tabulky - celkem pět škol (údaje v procentech)

#### 1. otázka

	6.tříd	CH	D	7.třída	CH	D	8.třída	CH	D	9.tříd	CH	D
a)	62	45	75	57	45	67	54	30	87	61	30	84
b)	8	9	10	18	25	11	24	46	0	21	36	12
c)	26	44	9	27	33	24	20	29	8	20	33	4

#### 2. otázka

	6.tříd	Ch	D	7.	CH	D	8.	CH	D	9.	CH	D
a)	25	38	15	28	48	12	32	40	21	26	32	19
b)	48	71	35	47	49	33	39	53	26	46	74	28
c)	17	24	10	10	8	12	14	14	14	18	18	17
d)	62	72	52	62	77	48	60	68	50	50	72	45
e)	46	41	54	38	38	37	43	42	47	54	50	56
f)	44	29	58	32	30	33	31	20	45	43	25	57
g)	7	7	6	6	4	6	2	0	4	15	8	19
h)	25	19	35	22	31	13	18	14	24	19	8	26
i)	18	14	19	12	3	19	15	4	27	12	13	12
j)	60	78	43	58	61	51	57	58	57	69	84	56
k)	10	4	17	13	4	21	27	29	39	17	13	19

#### 3. otázka

	6.třída	CH	D	7.	CH	D	8.	CH	D	9	CH	D
a)	27	24	30	29	24	33	24	15	32	23	18	27
b)	40	43	40	46	50	42	52	50	56	53	57	47
c)	39	58	19	46	41	46	61	70	50	56	75	41
d)	26	10	42	12	18	6	19	5	33	14	3	23

#### 4. otázka

	6.třída	CH	D	7.	CH	D	8.	CH	D	9.	CH	D
a)	15	18	11	5	8	2	7	7	7	7	6	9
b)	17	8	29	15	19	11	15	9	20	14	7	18
c)	20	16	24	24	9	36	20	11	26	22	17	24
d)	15	7	20	17	18	17	21	17	23	24	29	21
e)	32	40	21	41	42	28	44	52	35	39	49	31

#### 5. otázka

	6.tří	CH	D	7.	CH	D	8	CH	D	9.	CH	D
a)	22	22	17	25	29	20	19	25	13	14	18	11
b)	11	11	12	12	17	8	22	12	35	23	12	32
c)	38	33	52	37	29	48	48	33	64	50	20	70

d)	29	38	22	22	19	26	25	25	26	35	34	39
e)	27	32	17	28	29	26	36	42	30	33	24	40
f)	9	10	10	11	11	9	14	12	15	17	30	8
g)	6	7	7	17	17	16	16	17	17	13	19	10
h)	4	2	2	10	10	10	6	8	5	9	5	11
i)	39	22	56	36	26	43	27	13	41	36	13	50

### 6. otázka

	6.třída	CH	D	7.	CH	D	8.	CH	D	9.	CH	D
a)	31	39	26	30	42	21	23	18	28	14	15	16
b)	32	39	24	28	27	29	32	42	22	28	43	18
c)	15	9	16	19	12	25	16	9	21	26	12	36
d)	27	33	17	22	34	20	27	39	13	26	39	16
e)	12	8	12	4	0	7	12	5	19	24	20	26
f)	51	65	43	47	63	35	39	26	54	30	26	33
g)	28	26	21	26	9	42	23	24	21	41	35	43
h)	16	14	17	14	13	14	20	22	18	21	30	27
i)	0	0	0	1	0	3	2	3	1	3	0	6
j)	17	18	15	9	11	8	12	12	11	16	17	14
k)	11	11	3	16	12	18	13	5	21	12	10	13
l)	26	31	25	24	25	21	20	14	24	21	22	26
m)	34	29	43	26	18	33	28	19	35	37	29	42
n)	11	5	18	6	0	11	13	5	20	16	7	22
o)	19	14	22	14	7	20	12	8	16	11	8	14
p)	13	11	9	14	5	20	29	8	31	24	13	31
q)	31	31	37	34	29	37	36	27	47	33	32	35
r)	20	26	14	19	19	16	22	22	22	23	16	28
s)	2	0	5	2	3	0	3	0	7	1	2	0

### 7. otázka

	6.tříd	CH	D	7.	CH	D	8.	CH	D	9.	CH	D
a)	54	58	54	57	66	58	56	37	78	52	41	60
b)	7	3	7	10	8	11	4	3	7	11	15	9
c)	10	12	6	10	4	19	17	8	28	21	19	24
d)	47	42	52	36	32	42	40	37	42	42	21	57
e)	31	25	33	26	26	31	36	45	26	34	35	36
f)	13	11	10	10	7	17	17	7	30	14	17	10
g)	12	11	11	22	24	26	37	26	49	43	49	40
h)	30	28	23	21	21	20	23	24	20	20	32	12

### 8. otázka

	6.třída	CH	D	7.	CH	D	8.	CH	D	9.	CH	D
a)	16	0	3	21	14	25	14	4	27	13	0	22
b)	35	51	41	49	58	40	44	48	42	27	32	27
c)	35	27	37	30	19	39	20	14	29	10	2	16

d)	28	35	20	22	33	14	23	35	9	19	28	13
e)	17	18	25	17	18	16	16	13	20	10	11	8
f)	11	4	3	10	5	13	5	2	9	4	0	6
g)	27	24	29	24	21	24	28	13	44	27	9	36
h)	13	15	9	9	11	7	13	18	8	18	23	16
i)	23	30	13	14	15	12	31	31	30	29	41	25
j)	26	3	48	25	0	46	28	0	49	41	0	72
k)	18	18	35	19	21	15	21	12	28	22	15	26
l)	6	5	4	15	25	6	18	19	18	16	15	17
m)	8	6	7	10	11	9	7	4	9	11	6	16
n)	7	7	8	8	13	8	15	10	25	20	11	25



#### 9.4. Otázka dotazníku č. 6: Převod variant odpovědí na obecné potřeby

##### Vědomostně-faktograficko-racionální potřeba (22 %)

- rád(a) se dozvídám nové věci (zem., tech., děj., apod.) (1)
- přitahuje mne ...fantastično (1/3)
- čtením si zlepšuji slovní zásobu ... (1/2)
- zajímá mne prostředí, v kterém jsem nikdy nežil (1)
- zajímají mne příběhy položené do budoucnosti (min.) (1/3)
- ...poznávat to, co stojí mimo moji životní zkušenost (1/2)
- ...učí, jak se mám chovat v různých situacích (1/3)

##### Emocionální potřeba (19%)

- mám rád napětí a dobrodružství (1/2)
- přitahuje mne ...fantastično (1/3)
- rád se s knihou zasměji (1/2)
- líbí se mi, jak hrdinové překonávají ... překážky (1/2)
- zajímají mne příběhy položené do budoucnosti (min.) (1/3)
- čtu hlavně pro potěšení a silný citový zážitek (1/2)

##### Relaxační potřeba (17 %)

- mám rád napětí a dobrodružství (1/2)
- přitahuje mne ...fantastično (1/3)
- rád se s knihou zasměji (1/2)
- zajímají mne příběhy položené do budoucnosti (min.) (1/3)
- abych si odpočinul (1)
- rád(a) prožívám příběhy literárních hrdinů (1/2)

##### Psychologicko-identifikační potřeba (15 %)

- líbí se mi, jak hrdinové překonávají ... překážky (1/2)
- získávám tak praktické zkušenosti (1/3)
- rád(a) prožívám příběhy literárních hrdinů (1/2)
- dívat se na svět „trochu jinýma očima“ (1/3)
- porozumět sobě samému i chování ostatních (1/2)
- z pocitu někoho blízkého(I) (1/2)

##### Utilitární potřeba (15%)

- z povinnosti – kvůli povinné školní četbě (1)
- čtením si zlepšuji slovní zásobu ... (1/2)
- získávám tak praktické zkušenosti (1/3)
- učí, jak se mám chovat v různých situacích (1/3)

##### Socializační potřeba (9 %)

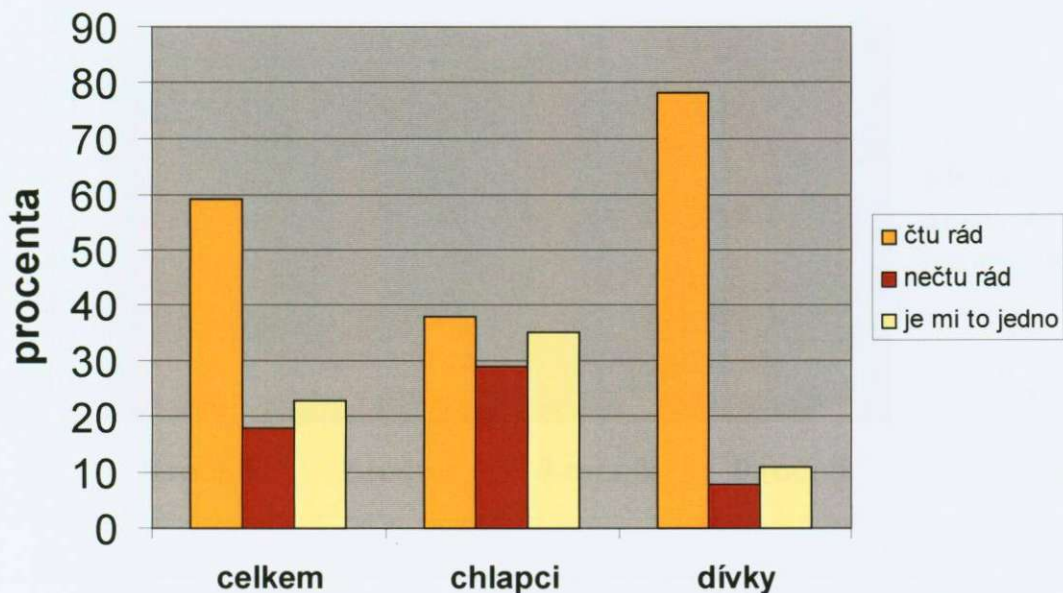
- ...učí, jak se mám chovat v různých situacích 1/3
- dívat se na svět „trochu jinýma očima“ (1/3)
- ...porozumět sobě samému i chování ostatních (1/2)
- z pocitu někoho blízkého (1/2)

### Estetická potřeba (9%)

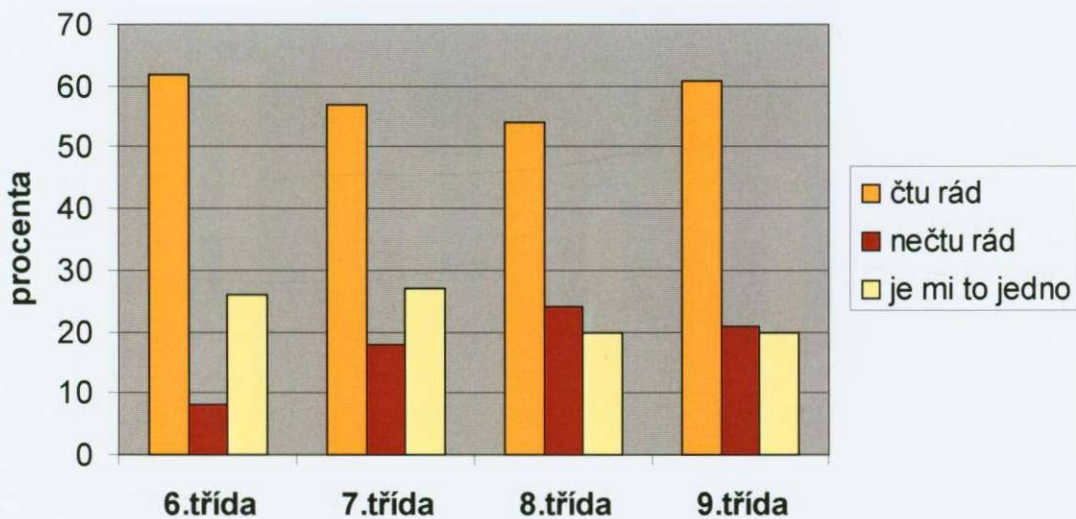
- získávám tak praktické zkušenosti (1/3)
- ...poznávat to, co stojí mimo moji životní zkušenost (1/2)
- dívat se na svět „trochu jinýma očima“ (1/3)
- čtu hlavně pro potěšení a silný citový zážitek (1/2)

### 9.3. Grafy

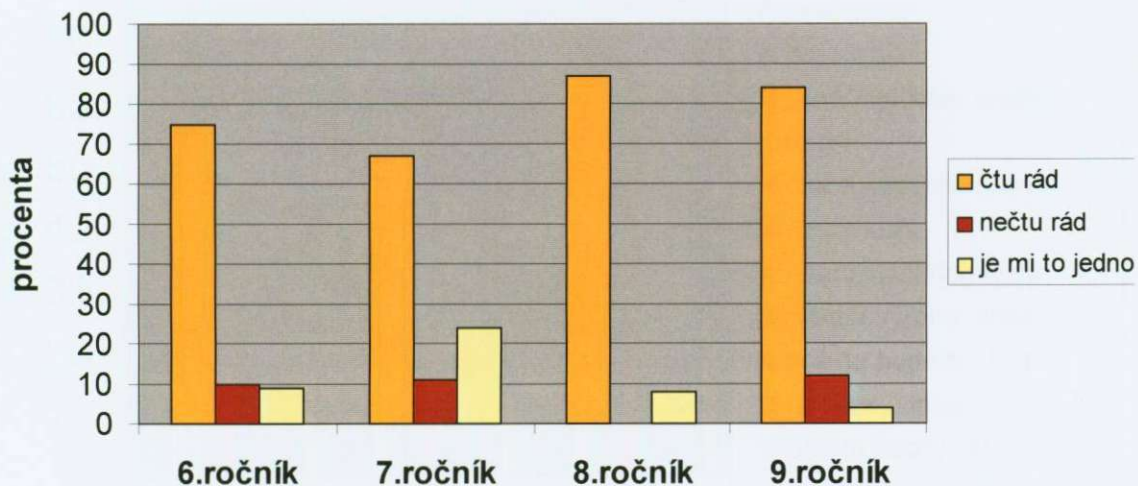
Graf č.1: Jaký máš vztah k četbě?



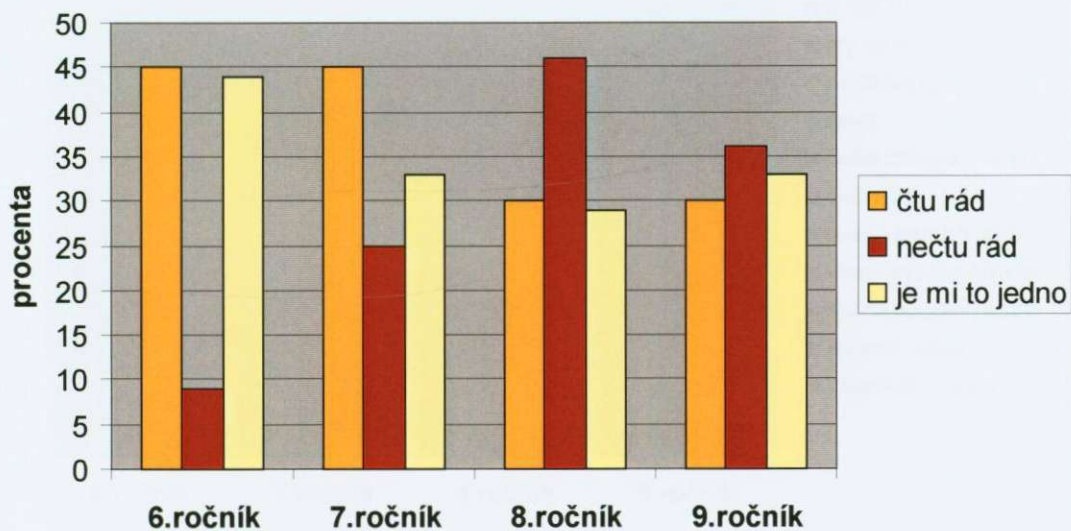
Graf č.1a: Jaký máš vztah k četbě?  
(ročníky celkem)



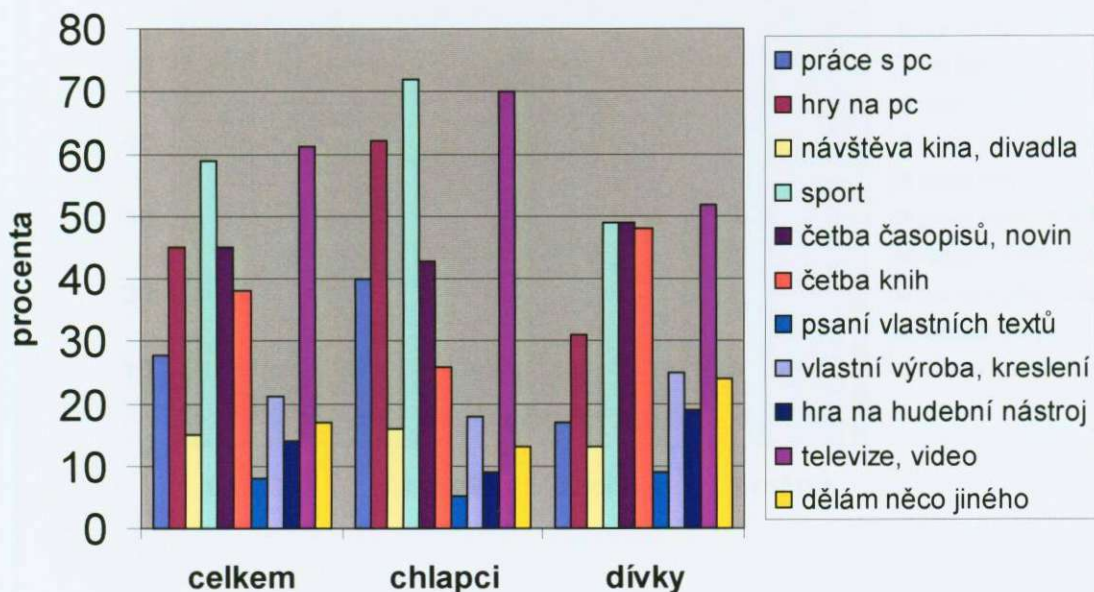
**Graf č. 1b: Jaký máš vztah k četbě?  
dívky**



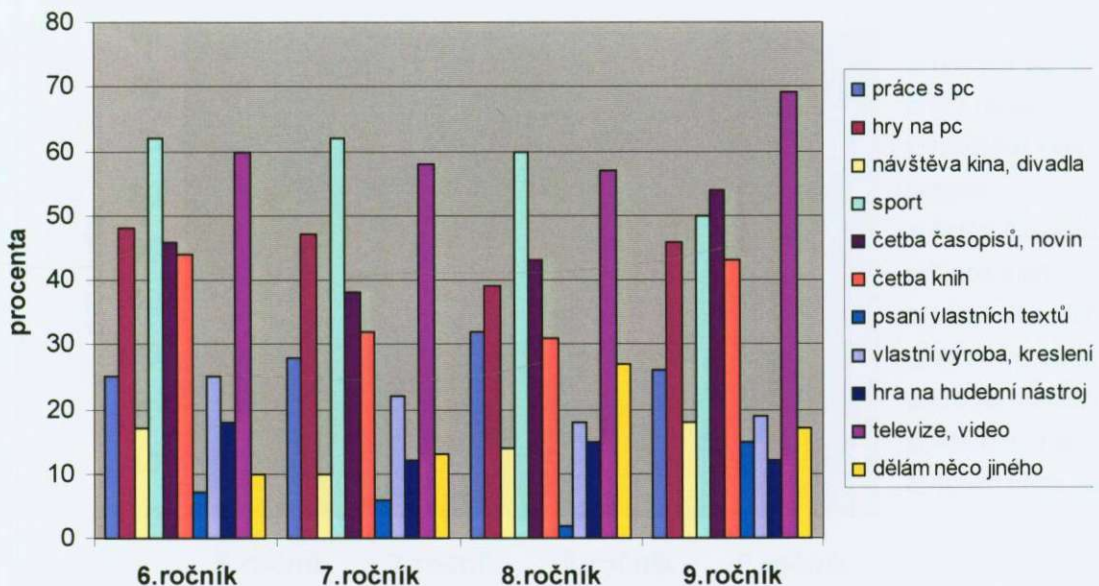
**Graf č. 1c: Jaký máš vztah k četbě?  
chlapci**



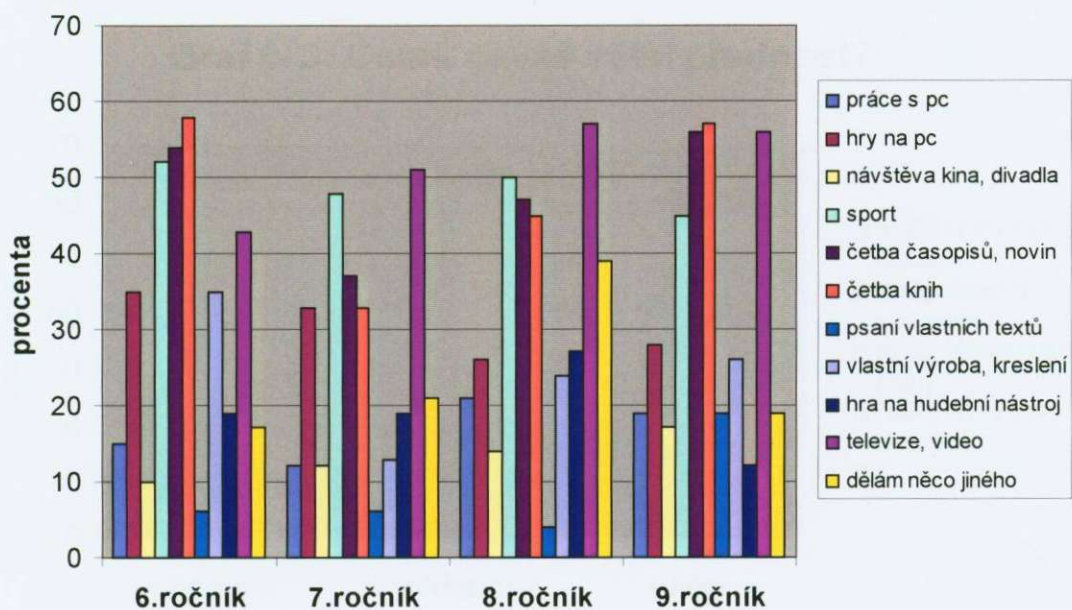
**Graf č.2: Co děláš nejraději ve volném čase?**



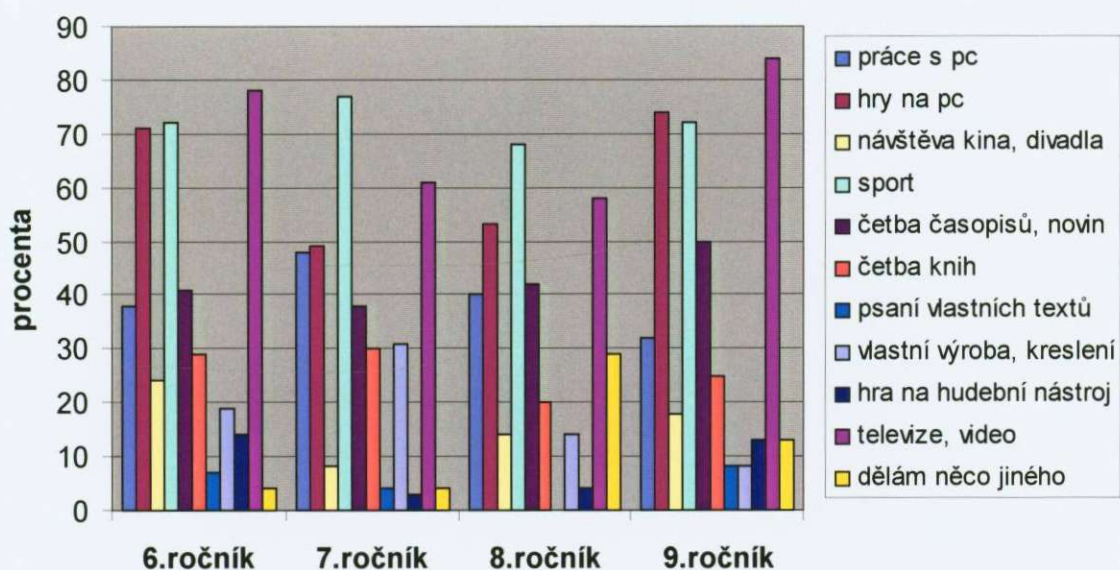
**Graf č. 2a: Co děláš nejraději ve volném čase?**



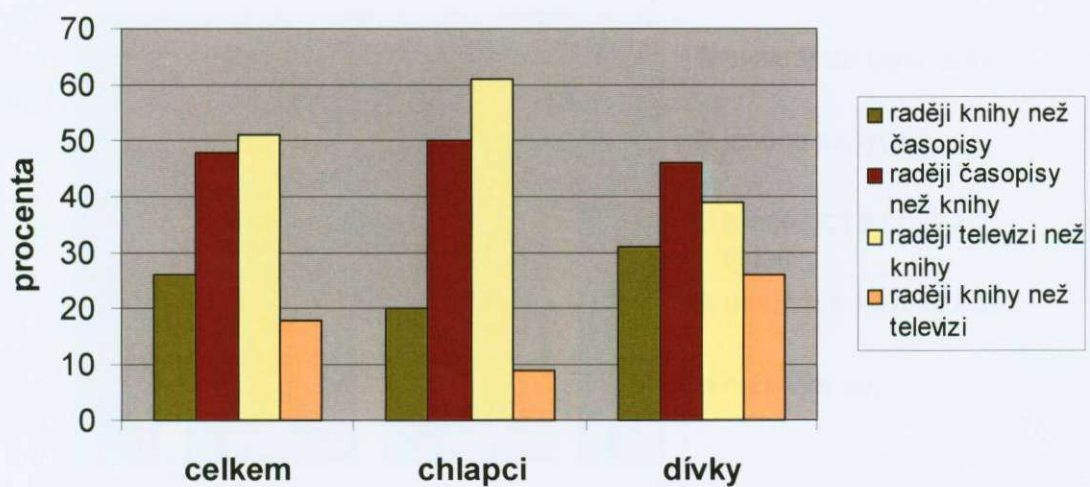
Graf č.2b: Co děláš nejraději ve volném čase? dívky



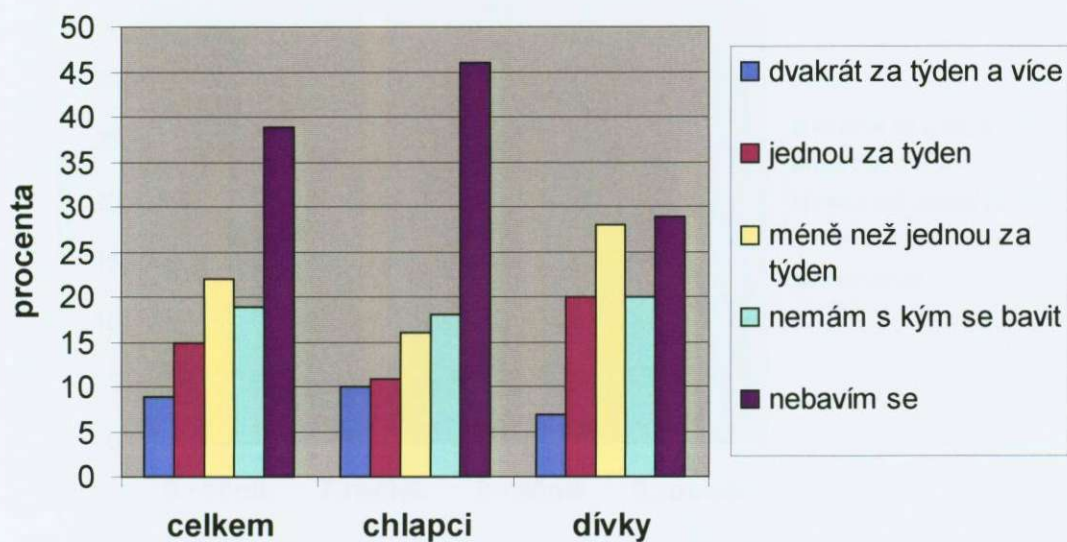
Graf č. 2c: Co děláš nejraději ve volném čase? chlapci



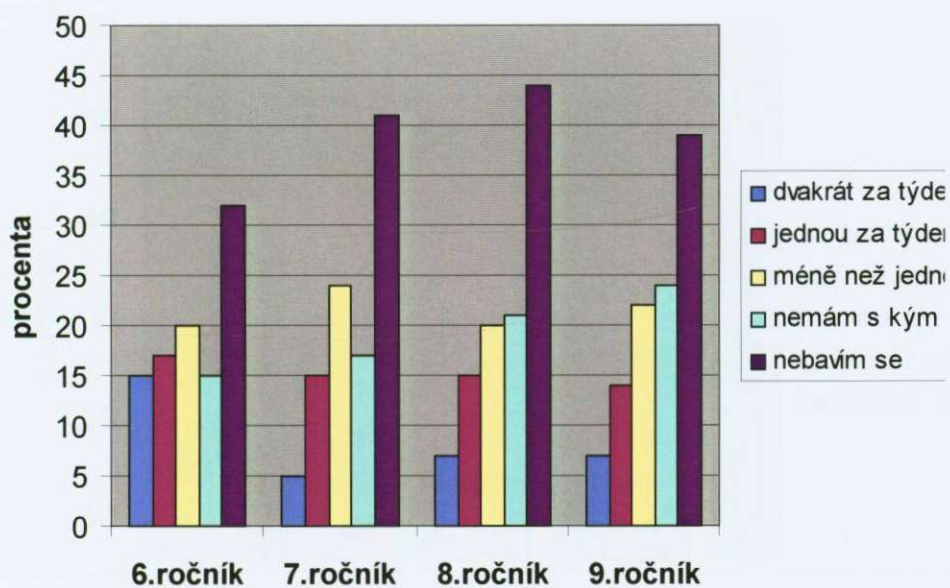
**Graf č. 3: Čemu dáváš větší přednost?**



**Graf č.4: Jak často se s někým bavíš o knihách?**

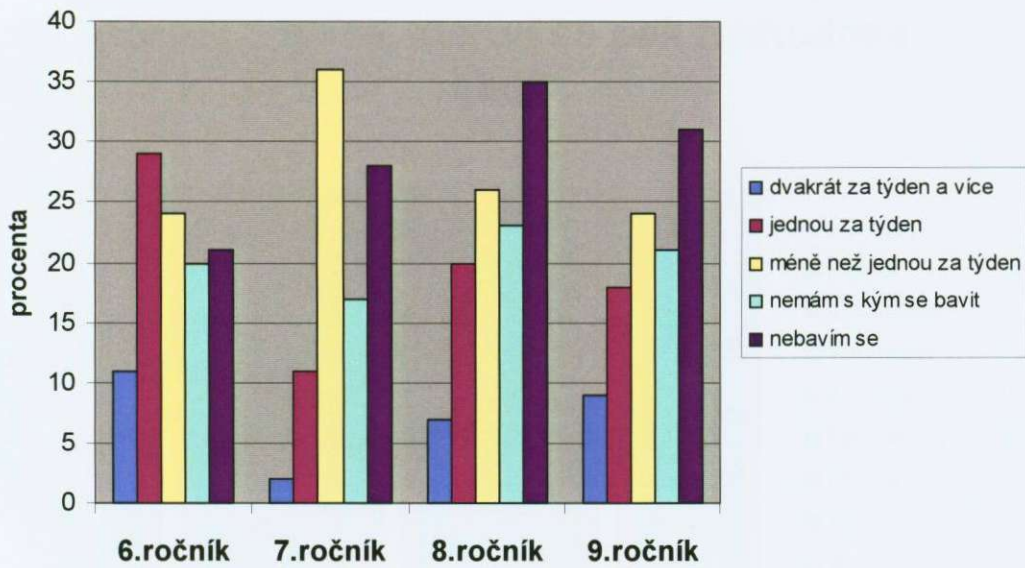


**Graf č. 4a: Jak často se s někým bavíš o knihách**

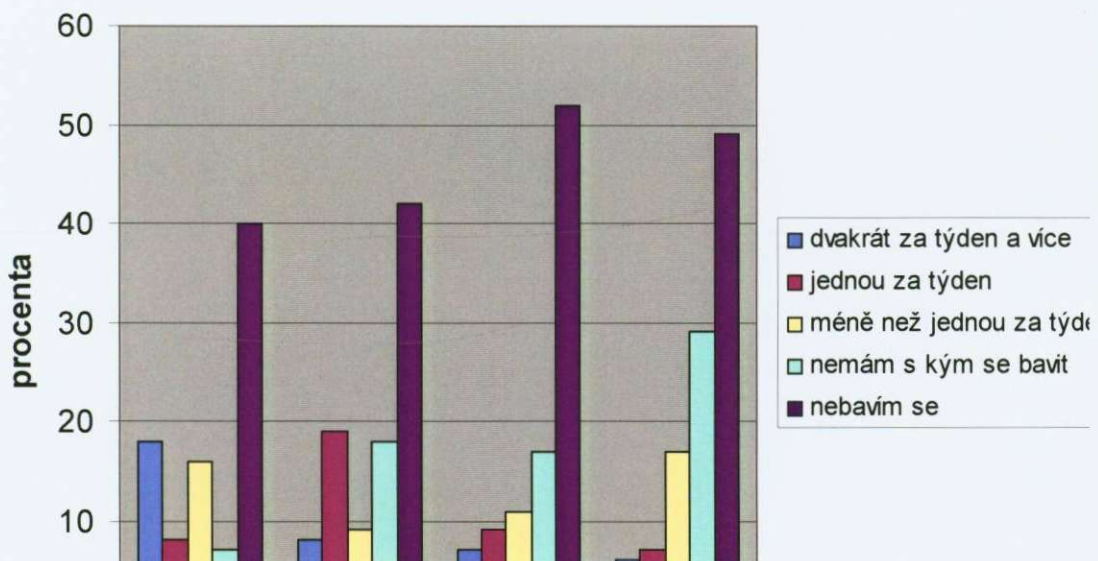




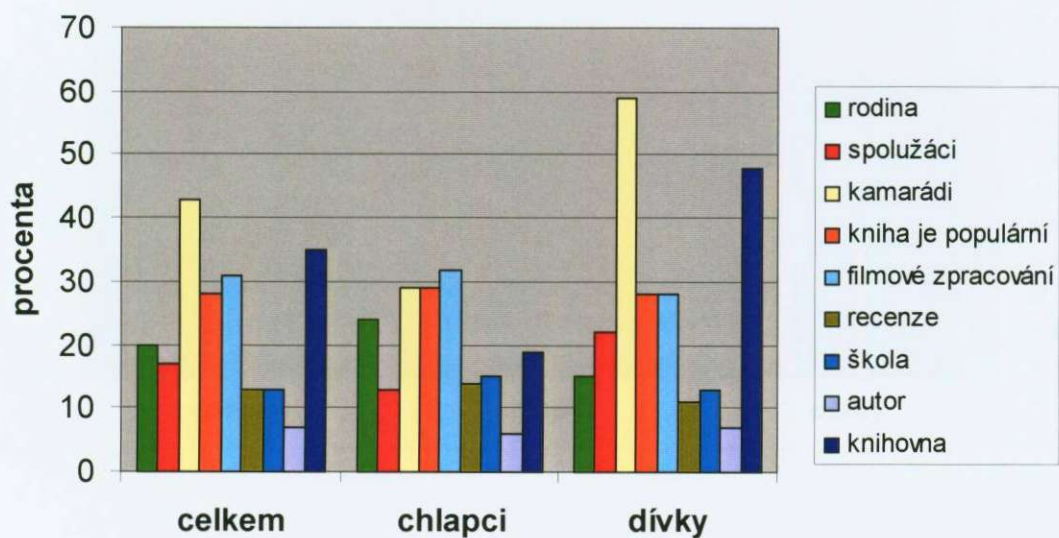
Graf č. 4b: Jak často se s někým bavíš o knihách? dívky



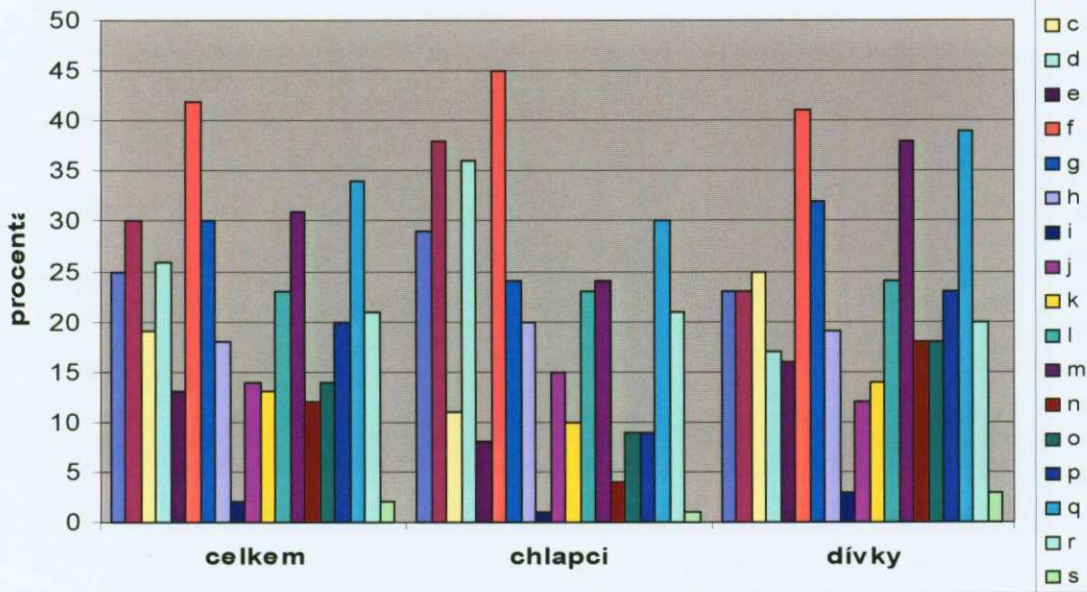
Graf č. 4c: Jak často se s někým bavíš o knihách? chlapci



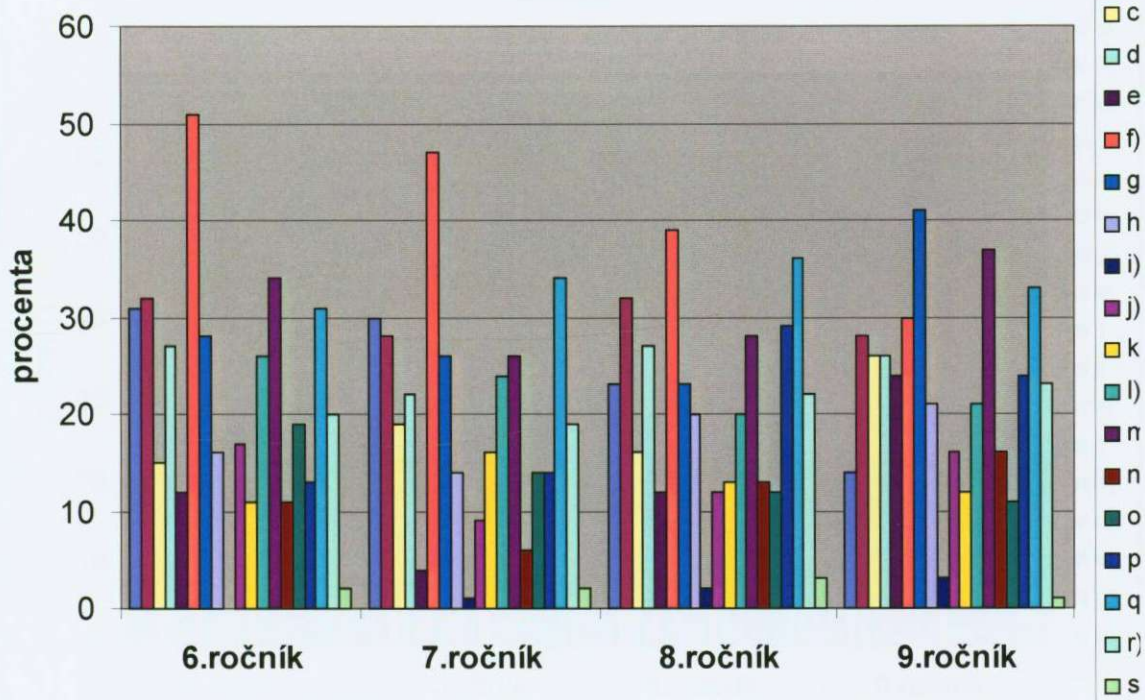
**Graf č. 5: Jakým způsobem se obvykle dozvíš o knize, kterou se pak rozhodneš číst?**



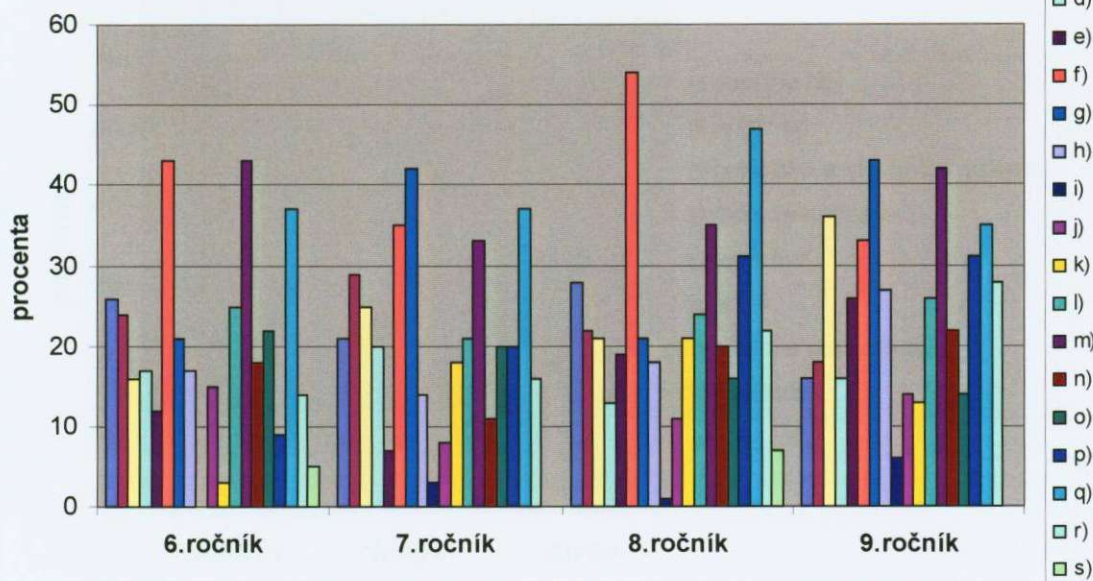
Graf č. 6: Proč čteš?



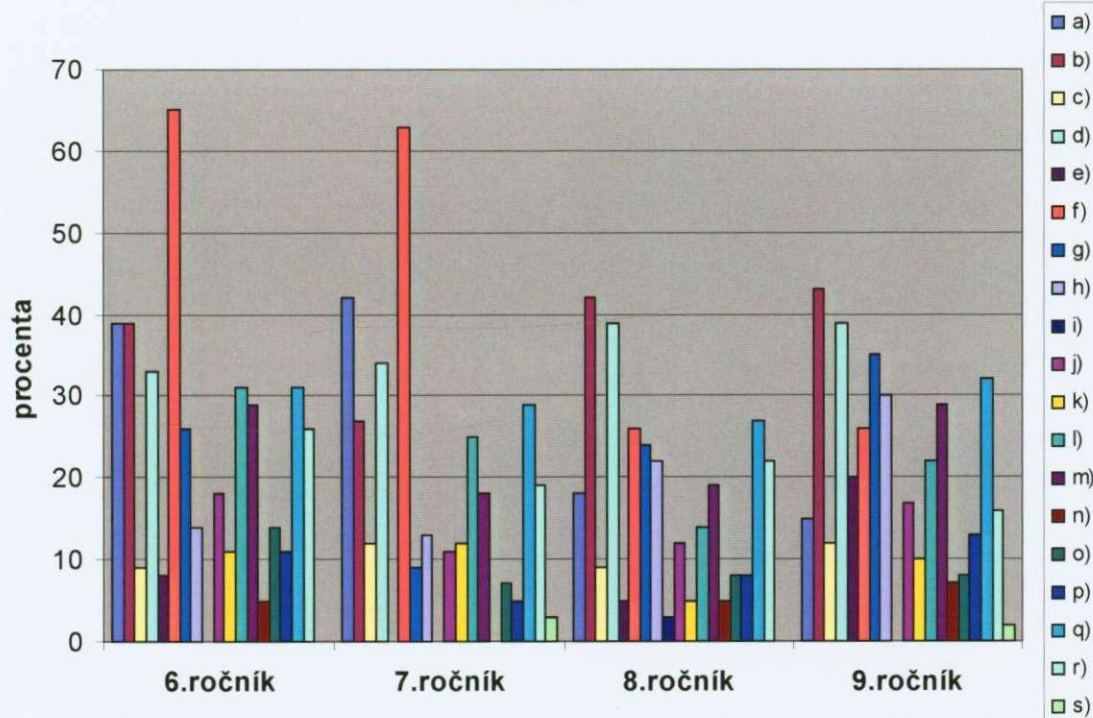
Graf č.6a: Proč čteš?



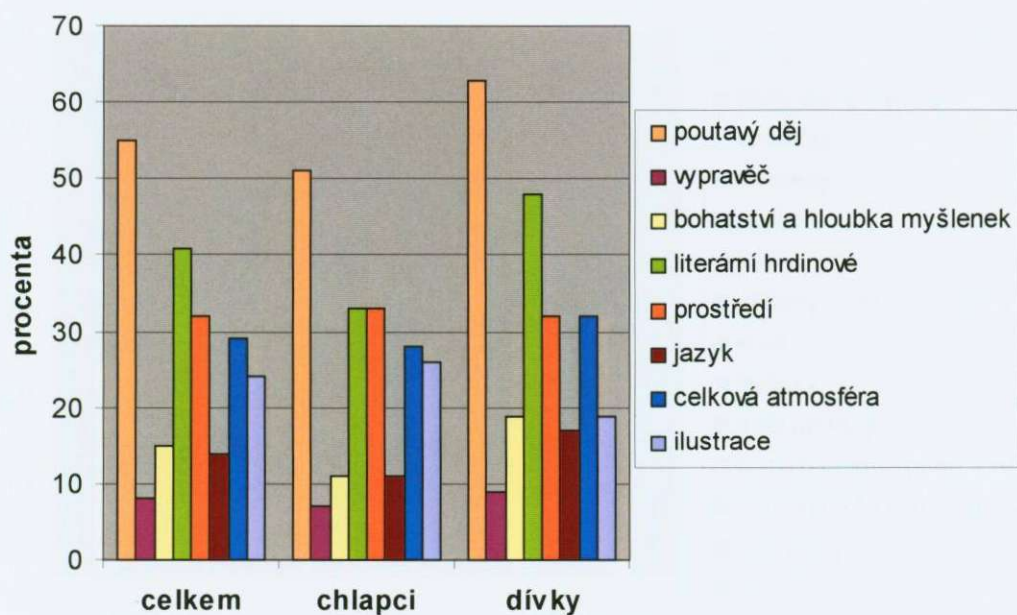
Graf č.6b: Proč čteš?  
dívky



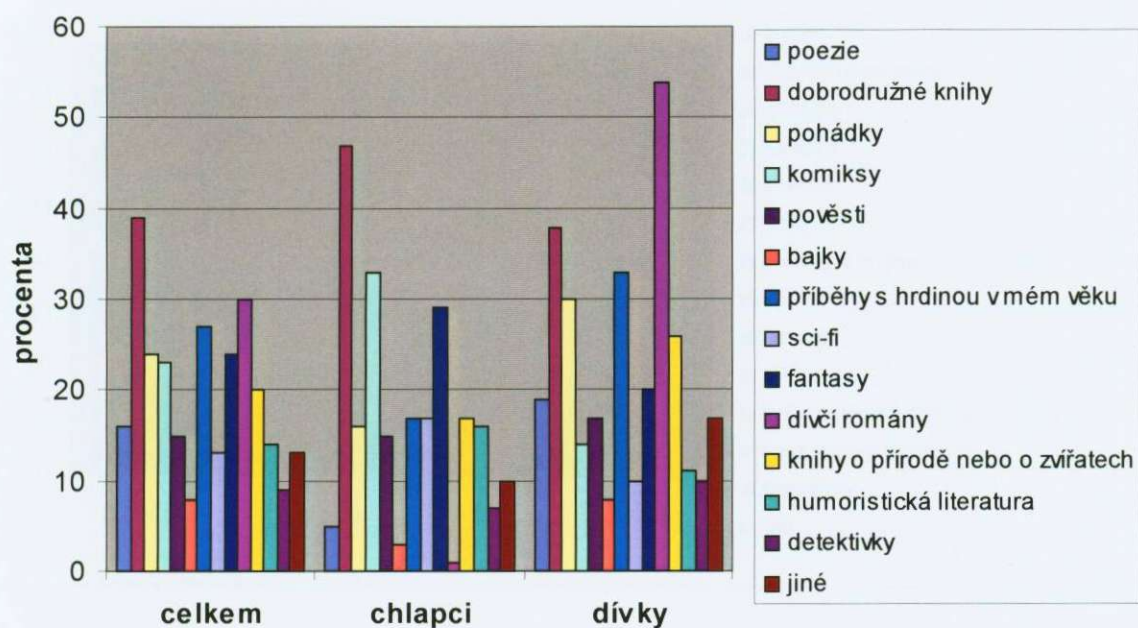
Graf č.6c: Proč čteš?  
chlapci



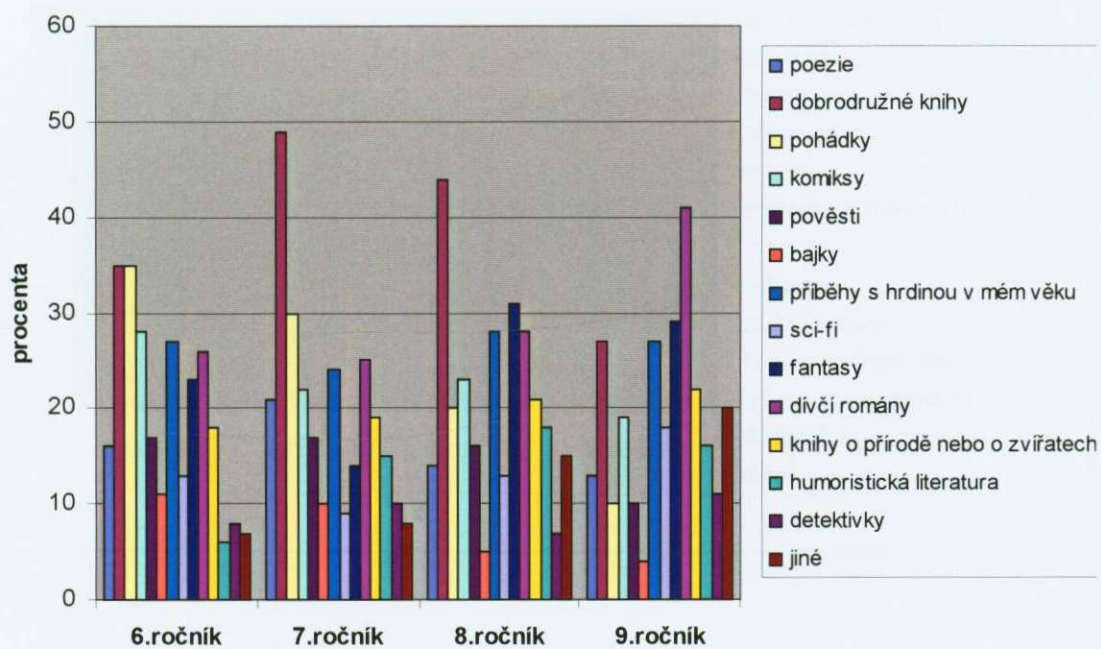
**Graf č. 7: Čeho si při čtení knihy nejvíce všímáš?**



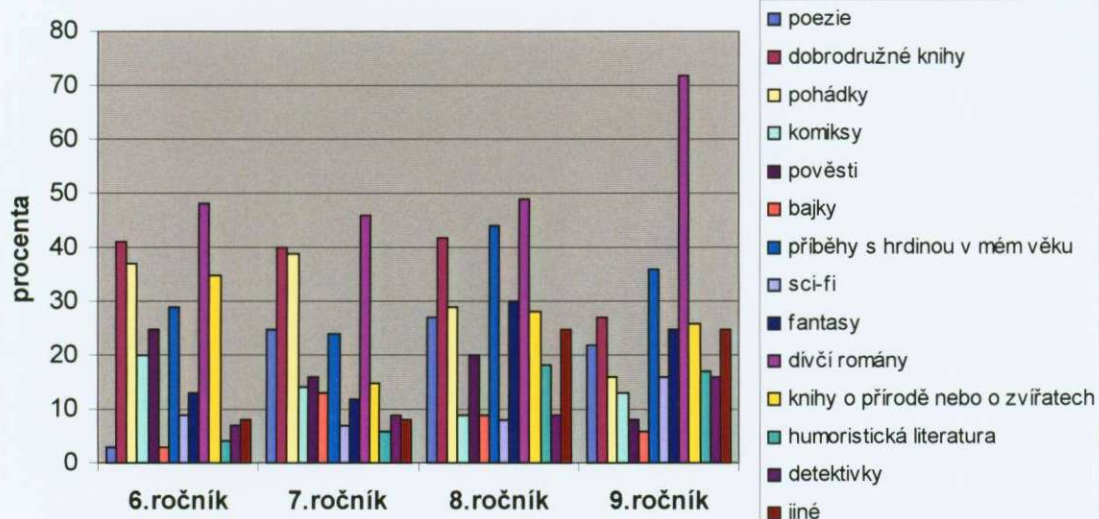
Graf č. 8: Co čteš?



Graf č.8a: Co čteš?



**Graf č.8b: Co čteš?  
dívky**



**Graf č.8c: Co čteš?  
chlapci**

